

2013 年度教育部人文社会科学研究西部和边疆地区项目  
( 项目批准号: 13XJA880006 )

《少数民族地区小学低段情趣化汉语教学模式研究》成果

# 情趣化汉语教学模式

杨 东 等著

電子工業出版社

**Publishing House of Electronics Industry**

北京·BEIJING

## 内 容 简 介

本书是教育部人文社会科学研究西部和边疆地区项目(项目批准号:13XJA880006)《少数民族地区小学低段情趣化汉语教学模式研究》的核心成果。全书从实际出发,针对少数民族汉语教学“超越学生实际接受能力”“教学方式较为单一”“教学效果不够理想”等问题,在实践尝试的基础上,总结建构了“少数民族地区情趣化汉语教学模式”。

该模式高度关注“四情”,即充分尊重少数民族学生汉语学习的实际“情况”,注重从少数民族学生的实际生活出发,创设贴近真实生活的语言“情境”,通过采用大量具有趣味性、游戏化、任务型的语言学习活动,赋予汉语课堂更多“情趣”,帮助学生获得汉语学习积极的“情感”体验。

全书围绕“少数民族地区情趣化汉语教学模式”开展了相关调查研究和文献研究,建构了模式的理念、目标、内容、方法等,提出了相关管理与教师培训的改革设想。

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,侵权必究。

图书在版编目(CIP)数据

情趣化汉语教学模式 / 杨东等著. —北京:电子工业出版社, 2017.11

ISBN 978-7-121-33258-6

. 情... . 杨... . 汉语—少数民族教育—教学模式—教学研究—小学  
. G623.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 306249 号

策划编辑:施玉新

责任编辑:裴 杰

印 刷:

装 订:

出版发行:电子工业出版社

北京市海淀区万寿路 173 信箱 邮编 100036

开 本:720×1 000 1/16 印张:12.75 字数:332.8 千字

版 次:2017 年 11 月第 1 版

印 次:2017 年 11 月第 1 次印刷

定 价:38.00 元

凡所购买电子工业出版社图书有缺损问题,请向购买书店调换。若书店售缺,请与本社发行部联系,联系及邮购电话:(010) 88254888, 88258888。

质量投诉请发邮件至 [zltts@phei.com.cn](mailto:zltts@phei.com.cn), 盗版侵权举报请发邮件至 [dbqq@phei.com.cn](mailto:dbqq@phei.com.cn)。

本书咨询联系方式:(010) 88254598, [syx@phei.com.cn](mailto:syx@phei.com.cn)。

# 前 言

少数民族汉语教学是我国社会发展中的大事。正如教育部制定的《民族中小学汉语课程标准（义务教育）》强调的那样：“根据我国有关法律规定，普通话和规范汉字是国家通用语言文字。少数民族学生在学习和使用民族语言文字的同时，应该加强对国家通用语言文字的学习和使用。民汉双语教学有利于促进各民族学生之间的沟通 and 交流，有利于促进各民族学生的全面发展和终身发展，有利于增强各民族学生的祖国意识，有利于增强中华民族的凝聚力。”

少数民族汉语教学是我国民族地区教育发展的关键。在广大少数民族地区，汉语不仅作为中小学校的一门重要学科，而且是整个教育体系中重要的教学语言。因此，少数民族汉语教学水平的高低，在很大程度上决定了少数民族教育教学发展的整体水平。

少数民族汉语教学是少数民族自身发展的需要。各少数民族作为我国“统一的多民族的社会主义国家”的成员，必然融入中华民族大家庭。在民族大融合的过程中，不仅学习、理解、认同中华文化需要汉语，而且民族交往、人口流动、事业发展等也需要汉语。

《少数民族地区小学低段情趣化汉语教学模式研究》从实际出发，针对少数民族汉语教学“超越学生实际接受能力”“教学方式较为单一”“教学效果不够理想”等问题，在实践尝试的基础上，总结建构了“少数民族地区情趣化汉语教学模式”。该模式的特点主要表现在高度关注“四情”。

一是“情况”。充分尊重少数民族学生汉语学习的实际情况，在少数民族地区小学低段学生较低汉语基础和部颁《语文》教材之间，通过编写情趣化的过渡教材，搭建一个汉语学习的成长阶梯。

二是“情境”。在少数民族地区小学低段的汉语教学中，注重从少数民族学生的实际生活出发，创设贴近真实生活的语言“情境”，引导学生在生活中学汉语，在生活中用汉语，不仅帮助学生理解汉语，而且促进学生建构汉语学习的意义。

三是“情趣”。通过在汉语课堂教学中采用大量具有趣味性、游戏化、任务性

的语言学习活动，赋予汉语课堂更多乐趣，激发学生汉语学习的兴趣，从而提高汉语学习的效率和效益。

四是“情感”。在小学一二年级，通过情趣化的学习活动，帮助学生获得汉语学习积极的情感体验，从而转化为汉语学习的动力。从小学三年级开始，通过学习部颁《语文》教材，不仅帮助少数民族学生提高汉语综合能力，而且促进其习得更多中华文化，牢固树立国家意识、民族团结意识和社会主义核心价值观。

本书围绕“少数民族地区情趣化汉语教学模式”开展了相关调查研究和文献研究，建构了模式的理念、目标、内容、方法等，提出了相关管理与培训的改革设想。同时，还开发了少数民族地区小学低段汉语专用教材。

由于少数民族汉语教学问题的高度复杂性，以及时间、人力、水平等方面的局限，本课题研究的不足之处在所难免，恳请广大读者批评指正。

特别要感谢张佳、杨其勇、王奇深入参与本课题研究，为本书撰写部分章节，感谢张轲为本书审稿。

杨 东

# 目 录

## 第一章 课题设计 /1

### 第一节 问题与假设 /1

- 一、对少数民族学生汉语教学现状的基本判断 /2
- 二、建构“情趣化汉语教学模式”的假设 /2

### 第二节 研究设计 /3

- 一、研究的目标、内容和重点难点 /4
- 二、研究方法与创新点 /6
- 三、研究价值 /7
- 四、研究工作 /9

### 第三节 前期实践尝试 /9

- 一、“西部地区基础教育发展项目”中的实践尝试 /10
- 二、“中英西南基础教育项目”中的实践尝试 /17
- 三、实践尝试中反映出的问题 /21

## 第二章 调查研究 /23

### 第一节 调查工作 /23

- 一、调查工具的开发 /23
- 二、调查工作的开展 /27

### 第二节 调查结果 /28

- 一、汉语的重要性及学生的汉语基础 /29
- 二、汉语教学的现状 /31
- 三、学生的汉语学习状态与成就 /35

四、汉语教学改革的路径 /37

**第三章 文献研究 /39**

第一节 第二语言习得研究概述 /39

一、基本概念の界定 /39

二、第二语言习得学科の确立 /41

三、第二语言习得の学科属性 /43

第二节 第二语言学习の理论基础 /46

一、第二语言学习研究の基本问题 /46

二、语言学理论 /47

第三节 汉语教学の理论研究 /54

一、汉语教学の相关概念 /54

二、国内关于汉语教学理论の相关研究 /55

三、少数民族地区汉语教学の理论基础 /58

第四节 汉语教学の主要方法 /59

一、听说法 /59

二、交际法 /60

三、任务型教学法 /61

四、综合教学法 /64

**第四章 理念与模式建构 /67**

第一节 情趣化及其他概念 /67

一、少数民族地区 /68

二、汉语教学 /70

三、小学低段 /71

四、情趣化教学 /72

第二节 情趣化汉语教学の理念 /75

一、从“高墙”到“阶梯” /76

二、从“重文”到“重语”	/79
三、从“应然”到“适然”	/84
四、从“学得”到“习得”	/87
<b>第三节 情趣化汉语教学模式</b>	<b>/90</b>
一、国内的语文教学模式	/91
二、少数民族的汉语教学模式	/98
三、少数民族地区情趣化汉语教学模式	/100
<b>第五章 课程体系建构</b>	<b>/109</b>
<b>第一节 目标与内容</b>	<b>/109</b>
一、目标	/109
二、内容	/112
<b>第二节 结构与方法</b>	<b>/121</b>
一、主题情境结构	/121
二、情趣化教学方法	/126
<b>第三节 教学活动</b>	<b>/131</b>
一、不同对象的活动	/131
二、不同媒介的活动	/134
三、游戏活动	/137
<b>第六章 课堂教学技巧</b>	<b>/151</b>
<b>第一节 参与式教学</b>	<b>/151</b>
一、参与式教学的特点	/152
二、参与式教学的原则	/153
三、参与式教学与传统教学的区别	/154
<b>第二节 课堂的组织与反馈</b>	<b>/155</b>
一、有效地说明任务	/155
二、有效地促进学生学习	/158

三、有效的课堂反馈	/161
第三节 启发与纠错	/164
一、启发	/164
二、纠错	/165
第四节 有效的作业	/167
一、作业的内容与形式	/168
二、学生完成作业时的状态	/170
三、作业的完整反馈	/171
<b>第七章 教师管理与培训</b>	<b>/173</b>
第一节 重新认识管理	/173
一、管理的含义与属性	/173
二、管理的特征	/176
三、管理的目标与手段	/177
第二节 课程管理中的问题	/179
一、管理中的人性判断	/180
二、管理中的权力边界	/181
三、管理中的“两个平衡”	/184
第三节 培训体系建设	/186
一、理念：从“发达经验”到“实际需要”	/187
二、定位：从“能力提高”到“工作改进”	/188
三、内容：从“理论为主”到“技术为主”	/189
四、方式：从“以教为重”到“以学为重”	/191
五、组织：从“简单办班”到“四个结合”	/192
六、管理：从“各自为阵”到“多方合作”	/193
<b>后记</b>	<b>/195</b>



# 第一章 课题设计

少数民族地区的汉语教学长期受到广泛重视,它不仅是少数民族地区中小学重要的教学内容,也是推动社会发展及民族团结和睦的大事。但在汉语教学实践中,由于研究不够,实践创新不足,忽视了少数民族学生汉语学习是第二语言学习的特性,较多套用汉族学生语文学习的教材和经验,使少数民族学生汉语学习出现了系列困难和问题。本课题研究从实际出发,力图在厘清问题的基础上,寻求少数民族汉语教学的新突破。

通过在“世界银行贷款/英国政府赠款——西部地区基础教育发展项目”(以下简称“西部地区基础教育发展项目”)和“中英西南基础教育项目”工作中的实践尝试,2012年底,杨东同志在总结反思的基础上申报了2013年度教育部人文社会科学研究西部边疆地区项目——《少数民族地区小学低段情趣化汉语教学模式研究》课题,于2013年5月正式被批准立项,项目批准号为13XJA880006。

## 第一节 问题与假设

本研究聚焦的问题是少数民族地区学生的汉语学习成绩较差。尤其是小学低段的汉语教学,学生难学,教师难教。不少地区学生的期末汉语考试平均成绩仅有二三十分,甚至几分。

## 一、对少数民族学生汉语教学现状的基本判断

少数民族地区汉语教学超越学生的实际接受能力。任何教学，无论因为何种原因，教学的内容如果超越学生的实际接受能力，其教学的实际效果一定会是有限的。面对少数民族学生汉语学习为第二语言学习的基本特征，现行少数民族汉语教学“完全使用或部分使用内地《语文》教材实施汉语教学”的模式，不仅严重脱离了学生的实际，也严重违背了第二语言教学的基本规律。通过调查发现，少数民族学生在小学一、二年级时大多不具有汉语基本听说能力（具体情况参见本书第二章），导致汉语教学中“教师难教，学生难学”。

少数民族地区汉语教学的方式较为单一。通过课堂观察发现，少数民族地区汉语教学的方式表现出3个主要特征：一是严重依赖教材，注重文本学习，忽视了“先语后文”的语言发展规律；二是教师的教学以讲授为主，较少创设基于学生生活的语言情境，使学生语言学习的理解难度更大；三是学生的被动性学习活动占主体，课堂中学生主动参与的语言实践活动较少。

少数民族学生汉语学习的效果不够理想。在调研过程中发现，四川省少数民族地区学校学生的汉语学业成绩普遍很差，主要表现在两个方面（参见本书第二章相关数据）：一是从语文学科考试成绩看，不少学校学生的语文考试平均成绩仅有二三十分；二是从学生的听说能力观察，不少学校的学生到小学毕业时，基本的汉语听说都仍然较为困难。

## 二、建构“情趣化汉语教学模式”的假设

少数民族地区现行的汉语教学模式主要有两种。一是直接采用汉族学生使用的《语文》教材实施教学。这一模式的问题主要是在小学低段，学生由于不具备基本的汉语听说能力，教学的难度极大，学生学习的效果也不够理想。二是使用少数民族地区自编的《汉语》教材实施汉语教学，如藏族五省区组织编写的教材、内蒙古自治区自编的汉语教材、东北朝鲜族地区自编的教材、新疆专用的语文教材等。这些自编教材主要

是以内地版《语文》教材为基础，适当降低教学难度而形成的，对于第二语言学习的规律体现得不够充分，教学实践中也暴露出不少问题。基于少数民族地区汉语教学的现状分析，本研究形成了以下假设。

需要更加切合少数民族学生实际的汉语教材。少数民族地区小学低段由于采用统编《语文》教材开展汉语教学，严重超越了学生汉语学习的实际接受能力，因此，需要编写更加切合少数民族学生实际的汉语教材。

需要更加具有情趣化特征的汉语教材。语言的学习置于一定的情境之下更具有学习的效率。更有趣味的学习活动能够更好地吸引儿童主动参与到学习之中。这些观点无疑已经成为现代教育普遍接受的理念。但是，在实际的少数民族汉语教学中，由于现行教材缺乏情趣化的学生学习活动设计，加之汉语教师的相关能力储备不足，导致少数民族汉语教学课堂不够生动有效，缺乏对学生的情趣吸引力。因此，创编“情境化、趣味化的汉语教材”，可能是提高少数民族学生（尤其是小学低段）汉语学业成就的有效措施。

“专用教材+通用教材模式”能够更好地实现汉语教学目标。通过对小学低段实施情趣化汉语教学，提升少数民族学生的汉语听说能力，然后从小学三年级开始使用统编《语文》教材实施汉语教学，不仅是可能完成的学习任务，而且有助于少数民族学生民族团结、国家意识等情意的发展。

## 第二节 研究设计

本课题研究的基本思路是以准确把握少数民族地区汉语教学的实际问题为基础，以儿童学习心理与情意发展规律为指导，以情趣化教学策略为抓手，通过研发少数民族地区小学一、二年级生活化、情趣化的

教学资源,以及实践尝试,进一步深化少数民族儿童汉语学习心理与情意发展规律的认识,最终促进少数民族地区低段学生汉语学业成就的显著提高,并促进少数民族学生民族团结、国家意识等情意的发展。

## 一、研究的目标、内容和重点难点

通过情趣化理论建构与实证研究,使少数民族汉语教学更加具有生活情趣与儿童趣味,增强汉语学习的吸引力,从而激发少数民族儿童汉语学习的兴趣,促进民族团结、国家认同的情感。

### 1. 研究目标

到课题研究结束时,将实现如下具体目标。

(1)形成调研报告。通过定量与定性地深入调研,对少数民族地区汉语教学(尤其是小学低段)的现状有更深入和准确的认识,形成较高水平的调研报告。

(2)形成学术专著。对少数民族地区小学低段儿童的情意发展规律及情趣化教学策略与方法进行深入研究和实践尝试,形成清晰、具体、可操作的少数民族地区情趣化汉语教学模式,并形成理论与实践紧密结合的学术专著。

(3)形成少数民族地区小学低段汉语教材。在相关调研的基础上,在第二语言学习、情趣化教学等理论的指导下,通过项目实验学校开展小学低段情趣化汉语教学实践尝试,形成少数民族地区小学低段汉语教材,帮助少数民族地区改进汉语教学。

(4)提高实验学校学生的汉语学业成就。课题实验学校使用课题研究形成的教材实施汉语教学,教学实践过程中得到专家的支持或指导。学生的汉语学业成就及民族团结、国家意识等情意的发展取得更好效果。

### 2. 研究内容

基于课题研究的目标,研究的内容主要是以下4个方面。

(1) 现状研究。通过问卷调查、访谈、课堂观察等方法,深入研究少数民族地区小学低段汉语教学的现状,形成课题研究基线报告。

(2) 理论研究。通过研究文献,以及在实践尝试中进行总结提炼,梳理出少数民族地区汉语教学的基本理念,并以此为指导,深入开展少数民族地区小学低段学生汉语教学的实践尝试,形成具有一定系统性的认识成果。

(3) 实践研究。通过实践尝试,总结出少数民族地区汉语教学的原则、策略和具体方法,促进少数民族地区汉语教学的实际改进。

(4) 教材研究。比较各类少数民族地区学生使用的不同版本的汉语教材,分析学生使用不同教材的学习状态及学业成就,总结和提炼少数民族地区小学低段汉语教材应当具备的基本特点,并以此指导本课题教材的编写。

### 3. 研究的重点和难点

本研究的重点和难点主要在 3 个方面。

(1) 情趣化的教学方式在少数民族地区汉语教学中有效运用,需要适切性研究与系统化研究,形成更具操作性的具体设计。这方面缺乏现有成果,需要从少数民族地区汉语教学实际中尝试和总结,因此,具有较大的难度。

(2) 少数民族地区的汉语教材主要是借用内地语文教材,或是将内地语文教材一定程度降低教学要求而成的,普遍存在与少数民族地区学生的生活联系不够紧密,学生汉语学习存在真实生活情境缺乏,学生学习难度大,学习兴趣不高等具体问题。因此,如何基于少数民族地区学生的生活背景与生活经验,编写出民族地区生活化、情趣化的汉语教材,以提高民族地区学生的汉语学习兴趣和学业成就,是本课题研究的关键。

(3) 汉语学习的同时,如何更有效地发展少数民族地区学生国家认同、民族团结的情感?不是说教、灌输,而是在情趣化的汉语学习活动中自主体验和建构,其检测和评价的难度很大。

## 二、研究方法与创新点

### 1. 研究方法

本研究主要采用以下 3 种研究方法。

(1) 文献研究法。搜集整理国内外少数民族第二语言教学的相关理论与实践成果,形成专题文献研究报告,使本研究站在现有研究成果的基础之上,并以现有理论与实践成果为指导,深入开展本研究。同时,比较和借鉴国内外第二语言教材,分析其优劣,发现其特点,为编写少数民族地区低段汉语教材提供重要的理论与实践参考。

(2) 调查研究法。定量与定性研究相结合,深入研究少数民族地区小学低段汉语教学的实际状况,使本研究的实践尝试和理论思考站在较为准确的现实基础之上。通过开展少数民族地区的课堂观察,分析少数民族地区汉语教学的课堂现状,找到课堂改进的路径与方法。通过对比分析少数民族地区学生汉语学业成就的变化,综合判断少数民族地区汉语教学改进措施的得失。

(3) 实验研究。通过编写少数民族地区情趣化汉语教材、对汉语教师进行必要的教材培训、课题实验学校使用情趣化教材开展教学实验等措施,分析汉语教学课堂发生的变化及学生学业成就发生的变化,总结提炼少数民族地区汉语教学的理念、原则、策略、方法等系列成果。

### 2. 研究的创新点

本研究的创新点主要有 3 个。

(1) 情趣化汉语教学实践创新。语言教学情境化的教学方法是普遍认同的有效教学策略。但在少数民族地区的汉语教学中,如何将语言学习情境更加生活化,更加情趣化,缺乏系统的设计与实践经验。在语言学习情感、态度、价值观目标的实现中,缺乏针对性设计。因此,本研究对少数民族地区小学低段汉语教学的情趣化系统设计,是一般规律在具体领域运用中的实践创新。

(2) 系统集成创新。尊重学生、激发学生的兴趣、先语后文等,是

少数民族汉语学习中的重要规律。本研究通过实践应用，将已被验证的规律集成运用，体现了集成创新的特点。

(3) 以退为进的方法创新。本研究的实践思路，采取以退为进的策略，尊重学生的现实接受能力，使教学适切学生的实际水平，从而显著提高小学低段学生汉语学习的效率，为小学中高段汉语教学加快教学进度、提高教学水平打下良好基础。

### 三、研究价值

本研究从少数民族地区汉语教学的实际问题出发，在着眼于问题解决的同时，形成相关实践与理论成果。其研究价值主要体现在以下几个方面。

(1) 显著改进少数民族地区小学低段汉语教学水平。少数民族地区汉语教学水平整体较低，其问题的焦点主要集中在小学低段。由于少数民族学生在初学阶段汉语基础很差，甚至为“零起点”，而汉语教学的安排对这一实际问题不够重视，不仅直接导致少数民族学生的汉语学业成就很差，而且使不少学生对学习产生恐惧和厌倦，严重影响其后续学习。本研究通过编写源于少数民族学生生活情境、充分考虑其汉语学习接受能力，以及更加“情境化、趣味化”的教材，降低了学习难度，遵循了学生的认知规律，因此，不仅能够直接显著提高少数民族学生的汉语学业成就，而且对于激发学生的学习兴趣，促进少数民族学生更好地完成学业具有一定帮助。

(2) 有助于促进少数民族地区教育整体质量的提高。我国少数民族地区的学校教育中，汉语是主要的教学语言。因此，学生汉语水平的高低，不仅直接影响汉语学科的成绩，而且对其他学科的学习具有重要制约作用。本研究通过实施小学低段“情境化、趣味化”的汉语教学改革，不仅能够改善学生在小学低段汉语学习的状态和成就，而且能够为其他学科的学习奠定重要的语言基础，对于整体提高少数民族地区的教育质

量具有重要作用。

(3)有助于促进少数民族学生情意的发展。语言是一门综合性学科,它不仅表现为语言知识和语言能力,而且对于中华文明在少数民族地区的传播,以及少数民族学生民族团结、国家认同等情意的发展具有重要作用。通过汉语教学情趣化的设计和实施,使少数民族学生更加喜欢汉语这门学科;在更有乐趣和更有效的汉语学习中掌握更多的汉语知识,形成更好的汉语能力,促进少数民族学生和汉族师生的交流,进而在潜移默化中促进民族团结、国家意识等情意的发展。

(4)形成少数民族地区情趣化汉语教学新模式。从现有的少数民族地区汉语教学模式的实际分析,其教学效果总体都不是很理想。本研究从实践出发,形成了“专用教材+统编《语文》教材”的模式,为少数民族地区的汉语教学改革提供了一种新的选择。

(5)形成指导少数民族地区汉语教学的基本理念。现代教育教学有丰富的理论和理念,但这些理论或理念如何实际应用到少数民族地区的汉语教学之中,必然有一个转化的过程。本研究从实际应用中总结,能够形成更具针对性和操作性的少数民族地区汉语教学的理念。这些理念的总结,不仅能够更好地指导少数民族地区的汉语教学,而且对于相关理论研究也具有重要的作用。

(6)形成实施少数民族地区汉语教学的原则和方法。教育是一门实践性极强的学科,其理论必须是可实践运用的理论。本研究在一定的理念指导下,进一步总结少数民族地区汉语教学的原则、策略,以及课堂教学的具体活动。这既是一种实践成果,也是重要的理论研究成果。对于丰富和完善少数民族地区汉语教学的相关理论是一种重要补充。

(7)为少数民族学生汉语学习的情意发展研究提供经验。由于本研究的时间和内容所限,本研究并没有深入研究情趣化汉语教学模式的实施对于学生汉语学习情意发展的具体影响。但情趣化汉语教学模式在少数民族地区的实施,能够积累相关具体经验。这对于今后研究少数民族学生对汉语学科、民族团结、国家意识等情意的发展可以提供有价值的



参考。

## 四、研究工作

本课题的技术路线主要为系统集成的行动研究。通过组建核心研究团队及以确定课题研究实验学校为主体的实践团队,按照课题设计开展研究与教学实践尝试,实现“工作研究化,研究成果化”。研究分为三大阶段。

(1) 准备阶段:2013年5~9月。主要工作:组建课题研究核心团队,制订详细的课题研究计划;落实课题研究实验学校;研发课题基线调研工具等。

(2) 研究阶段:2013年10月~2016年7月。主要工作:召开开题会;开展课题文献研究;开展课题基线调研;召开多次专题研讨会;形成小学一、二年级情趣化教材及教学指导手册试用稿,并对实验学校汉语教师开展培训;在实验学校开展情趣化汉语教学实践尝试;指导现场教学;总结提炼教学经验及相关理论等。

(3) 总结阶段:2016年8月~2017年12月。主要工作:整理研究资料;修订小学一、二年级情趣化汉语教材;形成课题研究报告;形成研究专著;组织专家开展成果鉴定;召开结题大会等。

本课题预计结题时间为2016年12月,由于本研究中的重要成果——情趣化汉语教材的编写难度超出预期,导致本课题研究延期,经申请,本课题延迟至2017年12月结题。

## 第三节 前期实践尝试

在实施本课题之前,课题负责人杨东同志在“西部地区基础教育发

展项目”和“中英西南基础教育项目”工作中开展了大量相关实践研究及教学改革尝试，为本课题的申报与实施奠定了重要基础。

## 一、“西部地区基础教育发展项目”中的实践尝试

“西部地区基础教育发展项目”周期为 2003～2009 年。该项目由世界银行提供贷款，英国政府提供赠款，项目总资金达 2700 万美元。支持四川省 28 个县实现普及九年制义务教育目标，并巩固普及九年制义务教育成果。在 28 个项目县中，少数民族县达 15 个。项目产出主要是：改善办学条件；提高各级教育机构的管理能力；提高教学水平；提高家长对教育的认同程度。本课题负责人杨东同志作为“西部地区基础教育发展项目”四川省专家组组长，先后多次深入项目县调研及开展校长和教师培训，敏锐地发现了制约少数民族地区教育质量的瓶颈——汉语教学质量低下，尤其是小学低段汉语教学难题。

### （一）问题分析

在“西部地区基础教育发展项目”校长培训和教师培训中，杨东同志采用“问题树”工具，与校长教师一道分析少数民族地区汉语教学的核心问题。在甘孜藏族自治州白玉县的培训活动中形成的问题树成果如图 1-1 所示。

主持人引导参与者做“消除问题原因可能性评估”。用“+”标注“可能完全消除的原因”；用“-”标注“无法消除的原因”；用“ ”标注“可能部分消除的原因”。

白玉县的问题原因评估结果如下。

“可能完全消除的原因”： 教师缺少与学生的交流； 教师工作责任心不强； 教师的教学方法单一； 教师看不起差生； 教师不重视汉语学习环境的建设； 教学不公平。

“可能部分消除的原因”： 低年级班额过大； 学生性格内向；

家长不重视孩子的学习； 学生见识少； 学生用汉语机会少；  
考试分数压力过大； 教师死教教材； 教师的情绪问题； 管理过死，教师缺乏自主权； 教材与学生的生活严重脱节；⑪ 教材内容过多。

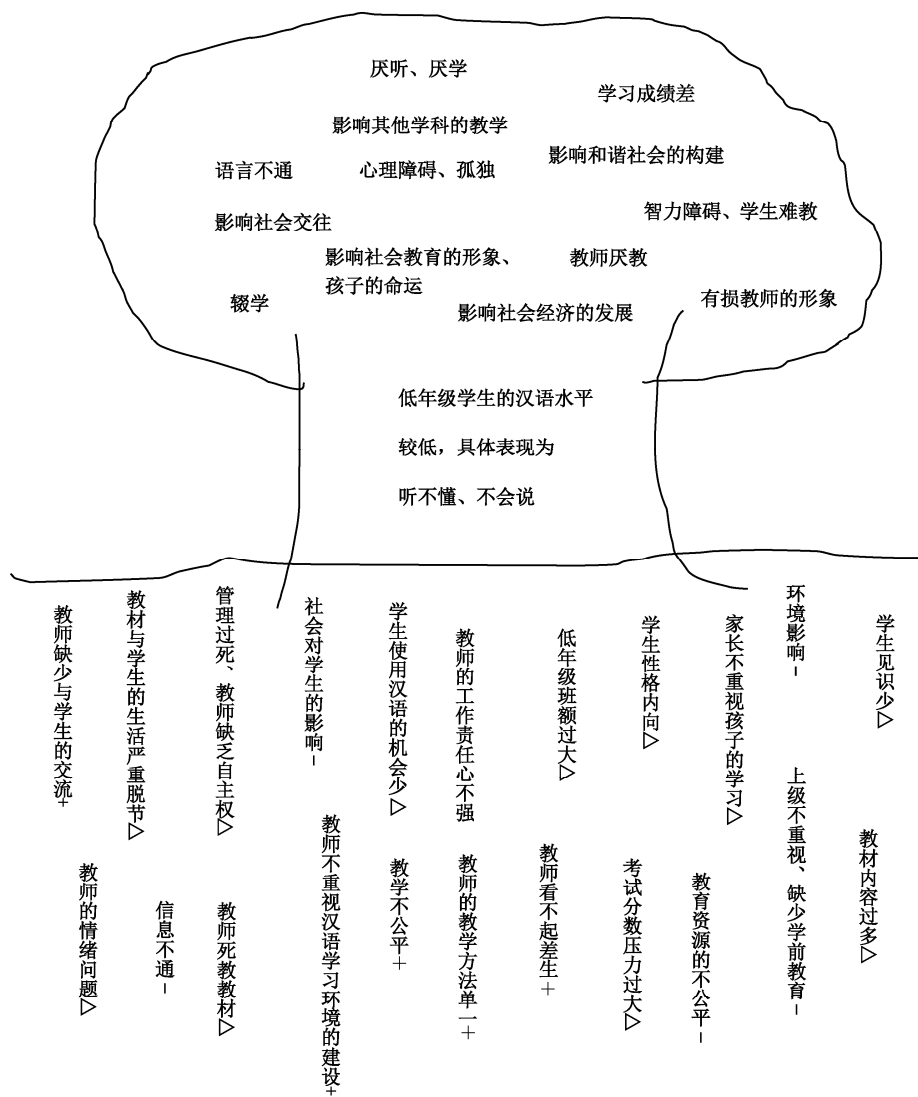


图 1-1 问题树分析图

“无法消除的原因”： 环境影响； 教育资源的不公平； 上级不重视学前教育； 社会对学生的负面影响； 信息不通。

通过问题分析，大家发现少数民族地区汉语教学的根本在小学低段。问题具体表现在“学生听不懂汉语，也不会说汉语”。同时，发现小学低段汉语教学不好，其后果十分严重。通过对问题产生的原因进行分析，大家发现，对于汉语教学的问题，学校和教师是可以有所作为的。针对问题产生的原因，大家提出了很多具有操作性的策略或方法。

## （二）研制教学计划

为了帮助少数民族地区改进小学低段的汉语教学，在多次参与式培训活动研讨的基础之上，杨东同志综合多方面的意见，形成了《少数民族地区小学一、二年级汉语教学计划（试用）》（表 1-1）。把小学一、二年级的汉语教学归纳为基于少数民族学生生活的 16 个主题，每个主题提炼出学生需要掌握的句式，整理出学生需要掌握的词语，总结出主要的学习活动。

表 1-1 少数民族地区一、二年级汉语教学计划（试用）

主 题	认 读 句 子	识 记 字 词	主要的学习活动
课堂用语	老师您好！同学们好！起立！请坐！老师请休息！同学们请休息！老师再见！同学们再见！小手放好坐端正，小眼睛看老师，回答问题请举手	老师、同学、上课、举手、迟到、报告、汉语、语文	1. 多形式练读词句。 2. 情境演练——模拟上课情境
礼貌用语	你（您）好！谢谢！对不起！没关系！再见！	你（们）、我（们）、他（们）、她、它、好、见	1. 多形式练读。 2. 情境演练：师生、生生相遇问好
我的文具	这是我的书包。那是我的作业本。我有一个文具盒。我有两支铅笔。我爱我的语文书。	这、那、爱、书包、作业本、文具盒、铅笔、一个、两支	1. 多形式练读。 2. 实物展示：拿着实物教读——练读——实物与字词对应读

续表

主 题	认 读 句 子	识 记 字 词	主要的学习活动
食堂用语	饭前要洗手。节约每一滴水。不浪费每一粒粮食。就餐要排队。就餐不要大吵大闹。就餐时哥哥姐姐要让弟弟妹妹	饭、菜、水、一粒	1. 教师把学生带到食堂,指着食物教学生说话。 2. 教师画简笔画,先让学生说画了什么,教师在下面写出词语
身体器官	这是我的眼睛。那是他的鼻子。我有一双漂亮的眼睛。他有一个可爱的鼻子。我的耳朵在这里。她的嘴巴很小……	眼睛、耳朵、嘴巴、鼻子、舌头、眉毛、牙齿、头发、漂亮、可爱、大、小、手、脚……	1. 多形式练读。 2. 游戏。 图词对照——教师或某位学生说一个人体器官名,学生找出相应词卡贴到与图相应的位置上。 我说你做——教师或某位学生说一个人体器官名,学生指出自己身体的相应部位。教师或某位学生出示词卡,学生根据词卡指出自己身体的相应部位
我的教室	这是我的课桌。那是我们的刷子。那是黑板……	黑板、刷子、桌子、板凳、灯、门、窗户	1. 多形式练读。 2. 游戏。 我说你指——教师或某位学生说一个教室内物品名,学生指出相应物品。教师或某位学生出示词卡,学生根据词卡指出相应物品。 小导游——学生介绍自己的教室
我的校园	我们的学校有花园。我们的学校有操场。我们学校有旗台……	花园、操场、国旗、图书室、办公室、会议室……	1. 课前作业:学生分组参观校园,记下自己看到的(能记多少就记多少)。 2. 根据学生的记忆,教师写出相应词语并教读; 3. 教师在课前准备好相应的字词卡片,带着全班学生参观校园,边参观边向学生介绍并出示卡片,学生边听边认读字词。 4. 教师将字词卡片贴到黑板上,学生以多种形式朗读

续表

主 题	认 读 句 子	识 记 字 词	主要的学习活动
寝室用语	我们都做讲卫生的好学生。各种生活用品摆放整齐。勤洗澡、勤洗头、勤洗脸、勤换衣服、每天早晚要刷牙。	杯子、碗、盆子、衣服、鞋、床、被子	<p>课前作业：观察寝室中的物品，选几样照着画下来。</p> <p>1. 教师根据学生画的物体，有选择地教学相关词语。多形式练读。</p> <p>2. 游戏。</p> <p>我说你猜——教师或某位学生说一个寝室内的物品名，学生指出相应物品。教师或某位学生出示词卡，学生根据词卡指出相应物品。</p> <p>生生互考——在自己画的图片后面写上物品名称，互相出卡片考对方</p>
综合练习 (一)	已经学过的所有词汇 我有 × × ?		<p>1. 复习所学词汇，多形式练读。</p> <p>2. 教学句式：我有 × × ? 词入句反复练习运用。</p> <p>3. 游戏。</p> <p>介绍自己有的物品。</p> <p>送礼物——学生闭上眼睛，教师发物品，学生用我有 × × ? 说话；学生之间交换物品，练习说话。</p> <p>4. 练习书写：我、有</p>
综合练习 (二)	已经学过的所有词汇 × × 有 × × ? 这(那)是什么? × × 有(多少)什么?		<p>1. 复习所学词汇，多形式练读。</p> <p>2. 教学句式：× × 有 × × ? 词入句反复练习运用。</p> <p>3. 游戏。</p> <p>贴图介绍：教师出示不同场景，学生贴出其中的物体，并用“× × 有 × × ?”的句式做介绍；用上“× × 有 × × ?”的句式介绍生活中的事物，如学校、教室、家里等。</p> <p>4. 练习书写：书包、笔、本子、动物、家、灯、门</p>

续表

主 题	认 读 句 子	识 记 字 词	主要的学习活动
我是文明礼貌的好学生	小朋友，正年少，尊师长，懂礼貌；同学好，互帮助；上课坐端正，多发言，勤动脑；按时作业，书写好；讲安全，不打闹……	发言、作业、安全	1. 教师让学生说怎样做才是个文明的好学生。（学生先想，再小组内讨论，全班汇报） 2. 教师根据学生的汇报板书重点词语。 3. 教师出示写了儿歌的小黑板，教学生以多种形式读
可爱的家乡	我家住在大山里。我的家乡有许多高大的树木。我家乡有一条弯弯的小河。我的家乡有果园	家乡、大山、树（木、林）、小河、果园	1. 课前布置学生留心观察自己的家乡有什么，试着画下来。 2. 课堂上让学生自由说家乡有什么，能画的上台画一画。 3. 教师根据学生的回答帮助他们完成绘画，并在图画下写出词语。 4. 学生以多种形式练读
七彩天地	我的衣服是黄色的。他的衣服是黑色的。老师的笔是红色的。天空是蓝蓝的……	红、黄、绿、黑、蓝、紫、粉红、白……	1. 请穿不同颜色衣服的学生上台，根据衣服的颜色发给同颜色的卡片，上面写上表示颜色的词语。 2. 以多种形式朗读词语。 3. 游戏：猜读词语——根据衣服的颜色找卡片，根据词语找衣服的颜色
我爱我家	我家有×口人，有爷爷、奶奶、爸爸、妈妈、弟弟、妹妹。爸爸爱我，妈妈爱我，我也爱爸爸、妈妈。爷爷爱我，奶奶爱我，我也爱爷爷、奶奶。我们一家人在一起很幸福	爷爷、奶奶、爸爸、妈妈、爱、家、幸福	1. 学生介绍自己的家人，有的学生能说出家人的姓名和兴趣爱好更好，不要求所有学生都能说。 2. 教师根据学生的介绍写下相应的词语，有的词语有学生会读的就让学生教读，其余的教师教读。 3. 学生以多种形式练读。
动物世界	我家有马、牛、羊、猪、狗、猫、鸡、鸭、鹅。树林里有小鸟。山上有蛇……	马、牛等学生常见的动物名称	1. 课前布置学生回家观察家里的动物，问树林里、山上还有什么动物。 2. 课堂上让学生汇报，教师贴出图画，也可简笔画，下面写词语。 3. 以多种形式练读

续表

主 题	认 读 句 子	识 记 字 词	主要的学习活动
植物王国	我家有红米、土豆、玉米、南瓜、荞麦、白菜、萝卜……	土豆、玉米、红米……	1. 观察自己家田里、地里有什么植物，画下来。 2. 向教师和同学汇报，并画出来。 3. 教师板书词语或贴词语卡片。 4. 学生以多种形式读词语
快乐的我们	我喜欢唱歌。她喜欢跳舞。他喜欢跑步。我们都喜欢打乒乓球……	跳绳、跳舞、唱歌、跑步	1. 学生说说自己喜欢的活动，不能用汉语说的表演也可以用，教师板书相应词语，教学生读，学生以多种形式练读。 2. 游戏：你说词语，我做动作；你做动作，我找词语卡片
购物	这是多少钱？××东西多少钱？我买××。	元、角、分、钱、	1. 教师带不同面值的钱到教室让学生认识元、角、分。 2. 模拟购物情境：学生扮演购物者，教师扮演售货员。 3. 以多种形式读词语

### （三）低年级汉语教学的一般流程

为了进一步帮助教师开展实践尝试，杨东同志归纳了小学低段汉语课堂教学的“七步教学流程”，如图 1-2 所示。

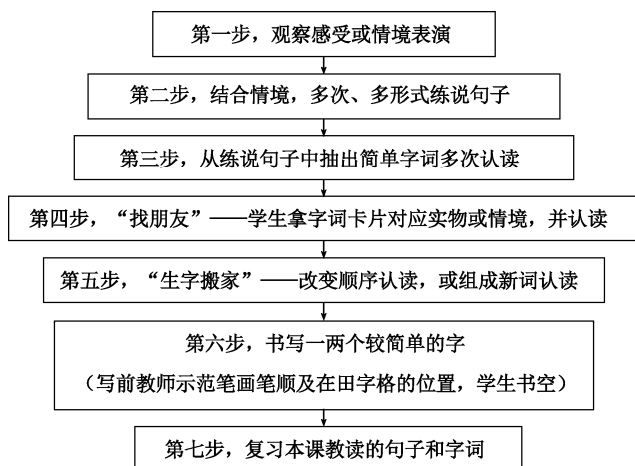


图 1-2 七步教学流程



#### （四）贾静瑶老师的实践尝试

在杨东老师的支持和帮助下，四川省甘孜藏族自治州丹巴县巴底乡邛山村小学的贾静瑶老师于 2008 年成功申报四川省民族地区微型课题《嘉绒藏区乡村小学初学儿童汉语交流能力训练研究》。在两年时间的研究与实践中，贾静瑶老师自编了基于汉语交流能力的教材，并在教学中开展实践尝试。

贾静瑶老师所编的小学低年级汉语教材，以当地学生的生活为线索，共分为 17 个主题：我上学了、美丽的校园、教室里有什么、我的身体、温暖的家、我家的厨房、我的卧室、多彩的颜色、我爱吃水果、美味的蔬菜、鲜花盛开、可爱的动物、飞禽动物、水生动物、昆虫世界、我爱运动、一年有四季。每个主题单元的教学采用说一说、读一读、唱一唱、玩一玩、听一听等教学活动，体现了“多听说，少读写”“多生活，少文本”“多游戏，少枯燥”等特点。

贾静瑶老师所执教的班共有 9 名学生，小学一年级时全部不能听说汉语。贾静瑶老师根据当地的汉语教学安排，使用人民教育出版社的《语文》教材实施教学。在一年级学年末全县统考中，学生的平均成绩排全县倒数第一名。从二年级开始，贾静瑶老师采用自编的教材实施汉语教学，到三年级学年末参加全县统考，学生的平均成绩跃升到全县第六名；同时，贾静瑶老师作为一名年轻的村小教师，其个人课题研究成果被四川省教育科学研究所评选为“四川省民族地区微型课题研究成果二等奖”，在当地引起巨大反响。

## 二、“中英西南基础教育项目”中的实践尝试

在“西部地区基础教育发展项目”实施的同时，四川省又迎来了“中英西南基础教育项目”。该项目的周期为 2006～2010 年。其项目产出分为贫困学生资助、参与式教师培训、学校发展计划、监测与评估、教育公平 5 个领域。项目范围为云南、贵州、四川、广西四省区的 27 个贫

困县。其中四川省有 9 个项目县，分别是石渠、色达、德格、新龙、理塘、木里、布拖、昭觉、美姑，全部为四川最边远的藏族聚居和彝族聚居县，少数民族人口占总人口的比例均超过 90%。杨东同志作为项目总协调员和项目专家，长期深入项目县开展调研与培训，获得了大量第一手研究数据，并再次开展了汉语教学改革的实践尝试。

在“中英西南基础教育项目”实施初期的 2007 年，开展了大量基线调研，形成了 4 份研究报告，较为全面地反映了少数民族地区的教学、教师、学业成绩等实际状况，为本研究的深入开展奠定了较好基础。

### （一）课堂观察与教学行为分析

在“中英西南基础教育项目”基线调研中，开发了课堂观察工具，即课堂行为观察表。观察每节课每递进 2 分钟的时间节点上教师和学生的课堂行为，然后对所获得的师生课堂行为进行分类统计分析。通过随机观察 400 多节语文课堂，记录每 2 分钟时间节点上的教师行为和学生行为，然后对教师行为和学生行为进行分类统计分析，如表 1-2 和表 1-3 所示。

表 1-2 小学语文课堂上的教师行为分类统计

类 别	行为特征	发生次数	占比/%
组织教学的行为	组织全班活动	5557	89.1
	组织个别学习活动	291	4.7
	组织分组学习活动	389	6.2
与教师讲话有关的行为	教师沉默	1118	14.0
	教师讲	3057	38.2
	教师封闭式提问	2032	25.4
	教师开放式提问	717	9.0
	教师以一种比较结论性的问答结束谈话	678	8.5
	教师请学生进一步思考或讨论	396	4.9

续表

类 别	行为特征	发生次数	占比/%
教师的 教学活动	没有活动	569	9.1
	板书	1943	30.9
	演示或展示	751	11.9
	观察或巡视	1312	20.9
	个别指导或参与学生讨论	836	13.3
	组织游戏, 如唱歌、跳舞等活动	713	11.3
	维持纪律	162	2.6

从表 1-2 中可以清晰地看出: 在语文课堂上, 教师主要是通过全班活动的方式组织教学的。全班教学活动占课堂组织方式的 89.1%。在与教师讲话有关的行为中, 教师主要是通过讲解和提问的方式进行的, 教师讲解占 38.2%。在教师课堂提问中, 主要是封闭式问题, 开放式问题显著较少。在教师的课堂活动中, 板书排第一位, 占 30.9%。排第二位的则是观察和巡视, 这显著偏多, 不利于课堂的组织。从总体看, 语文教师在课堂行为中占据主体地位, 明显不利于学生参与课堂。

表 1-3 小学语文课堂上的学生行为分类统计

类 别	行为特征	发生次数	占比/%
学习活动的 组织	全班学习, 完成同样的任务	5579	88.1
	全班学习, 每人完成自己的任务	372	5.9
	分小组完成同样的任务	294	4.6
	分小组完成不同的任务	88	1.4
有关学生的 谈话	学生沉默	1593	23.1
	学生面对全班讲、读、演等	1633	23.6
	回答教师封闭性的问题	2334	33.8
	回答教师开放性的问题	704	10.2
	向教师澄清提问	133	1.9
	向教师提出自己的问题	154	2.2
	分组讨论	130	1.9
	分小组展示活动成果	80	1.2
	学生闲聊	146	2.1

续表

类 别	行为特征	发生次数	占比/%
学生活动	学生抄板书、教科书、记笔记	1247	21.1
	学生使用教材之外的资源	437	7.4
	学生用教科书做自己的练习	1537	26.1
	学生唱歌、画画、舞蹈、做游戏等	717	12.1
	学生观察教师或同学的活动	1962	33.3

课堂中的学生行为从总体上是与教师行为呼应的。由于教师以“组织全班活动”的方式组织教学，在学生“学习活动组织”上反映出学生“全班完成同样任务”占 88.1%。学生被动学习特征明显，教师很少关注学生在语言学习中的差异。由于教师主要是讲授和提问，在“有关学生的谈话”的行为中，学生回答教师问题占 44%，学生沉默占 23.1%。在“学生活动”的分类统计中，排第一的是“学生观察教师或同学的活动”，占 33.3%。这在语文课堂中表现为学生大多时间处于“旁观”或“旁听”的状态，非常不利于学生在语言学习中的主动应用和语言实践。

## （二）色达县城关小学的实践尝试

在“中英西南基础教育项目”的语文教师参与式培训中，针对教师反映出的低年级汉语学习的问题，杨东老师借鉴在“西部地区基础教育发展项目”中获得的成功经验，引导学校自主开展汉语教学改革。其中，色达县城关小学的实践尝试尤为突出。

色达县城关小学组织教师从学生实际出发，自编了小学一年级汉语教材。该教材的主题单元分别是问候、指令、讲卫生、我的学校、这/那是什么、操场上、数字、你几岁了、方位、朋友、家人、颜色、身体、衣着、动物、比一比、实物。教材通过绘画、图片等方式创设语言学习情境，按听一听、说一说、唱一唱、练一练、读一读、写一写等学生学习活动建构课堂学习过程。与此同时，该校还将这一行动研究申报为四川省民族地区微型课题。

稳妥起见，该校在初期选择一个班为实验班，采用自编教材实施语文教学。通过两年实践尝试，学生在三年级全县统考中，学生的语文平均成绩比其他平行班高出 20 多分。

### 三、实践尝试中反映出的问题

少数民族地区汉语教学改革，在“西部地区基础教育发展项目”和“中英西南基础教育项目”中开展了较为丰富的实践尝试，也取得了一些实践研究的成果，但也反映出不少值得反思和深化研究的问题，主要表现在以下方面。

（1）理论研究不足。由于在“西部地区基础教育发展项目”和“中英西南基础教育项目”中所开展的相关活动是一种群众性的行动研究，具有自发性、实践性等特点，没有较为规范的科研设计与组织，尤其对相关理论的研究较为薄弱，行动基于问题解决，缺乏必要的理论支撑，虽然取得了一定的实践成果，但对于其中所包含的学理总结提炼不够，难以上升为规律或策略，使之推广受到较大制约。

（2）教材不够规范。贾静瑶老师和色达县城关小学都编写了相关教材，但由于参加编写的人员局限，缺乏专家参与和相关理论支撑，难免存在不少问题。贾静瑶老师由于缺乏支持，仅靠个人力量编写了一个类似于教师使用的教学设计，学生在学习中缺少可利用的资源，具有明显的局限。色达县城关小学编写的校本教材，由于有学校资金的支持，编印成了校本教材，但由于学校资金有限，仅印刷少量供实验班使用，在本校都未能全面推广。

（3）教材使用的衔接问题缺乏研究。小学一、二年级使用替代教材，到小学三年级开始使用人教版《语文》教材，两者如何衔接？同时，在小学三到六年级要学完人教版 12 册教材，这个任务能完成吗？如何完成？这些问题都需要进一步验证。

（4）缺乏必要的专业支持。教育变革是一个系统工程，必须系统设

计，整体实施。而且变革的过程中必然遇到各种各样的问题，需要持续的专业支持，帮助解决大量具体问题。少数民族地区的汉语教学，看起来问题很小，但其实牵涉的面非常广，涉及的问题也非常多。如果没有持续的专业支持，汉语教学改革就很容易回到传统路径。例如，如何对汉语教师进行培训？如何组织汉语教学的教研活动？如何组织汉语学科考试与评价？这些都需要进行系统设计。

## 第二章 调 查 研 究

“汉语”是少数民族地区重要的学科，是学校教育教学及生活的重要语言，更是事关国家意识、民族认同等文化的传播。长期以来，少数民族的汉语教学存在诸多问题，不仅导致汉语教学本身效率低下，而且严重制约其他学科教学质量的提高。在少数民族地区汉语教学体系中，又尤其以小学低段汉语教学的问题最为关键。但少数民族地区小学低段汉语教学的现状是怎样的呢？这不仅是研究的重要基础，也是设计少数民族地区汉语教学改革路径的关键。为此，本课题研究开展了较为全面的调查研究。

### 第一节 调 查 工 作

本调查工作主要通过问卷调查、课堂观察、访谈 3 种方式开展。对调查所获得的相关素材进行统计分析，重点研究少数民族地区汉语教学的现状，探究客观存在的主要问题，研究改进的路径和具体措施。

#### 一、调查工具的开发

调查工作开展的基础在于开发调查所必需的调查工具。本调查主要设计了针对性的调查问卷，开发了“切片式”课堂观察量表。

## （一）调查问卷

本调查设计的问卷主要包含答卷者的基本信息和少数民族地区汉语教学现状两个部分。基本信息部分主要包含答卷者的性别、民族、使用当地少数民族语言、工作机构、所教学科等。

少数民族学生汉语教学现状部分主要设计了 16 个问题，列出选项供答卷者选择。主要问题为单一选项，部分问题可多项选择。其主要问题如下。

1. 你所在学校或地区少数民族学生初入小学的汉语水平：(1) 完全听不懂，也不会说汉语；(2) 大部分学生听不懂，也不会说汉语；(3) 少部分听得懂，也会说少量汉语。

2. 你所在学校或地区少数民族学生一般在几年级能够使用汉语进行日常交流：(1) 一年级；(2) 二年级；(3) 三年级；(4) 四年级；(5) 五年级；(6) 六年级；(7) 七年级及以上。

3. 你所在学校或地区是否采用双语开展课堂教学：(1) 完全是；(2) 完全不是；(3) 个别班级是。

4. 据你观察，会当地少数民族语言的教师执教汉语课与不会当地少数民族语言的教师执教汉语课相比较，谁教的班级的汉语水平会更好一些：(1) 会当地少数民族语言的教师所教的班级更好；(2) 不会当地少数民族语言的教师所教的班级更好；(3) 一二年级会当地少数民族语言的教师所教的班级更好，三四年级后不会当地少数民族语言的教师所教的班级更好；(4) 说不清。

5. 少数民族地区学生的汉语水平发展滞后，是否制约其他学科的教学水平：(1) 制约很大；(2) 有所制约；(3) 没有制约。

6. 在你的教学中“学生听不懂自己讲课”是否是你最大的教学障碍：(1) 完全是；(2) 不完全是；(3) 完全不是。

7. 你所在地区的少数民族学生家长对学生的汉语学习是否重视：(1) 很重视；(2) 比较重视；(3) 不重视；(4) 说不清。

8. 你对所在学校或地区少数民族学生的汉语学习成绩是否满意：



(1) 很满意 ;(2) 较满意 ;(3) 不满意 ;(4) 很不满意 。

9. 如果你对所在学校或地区的汉语教学成绩不满意,那么你觉得主要问题出在哪些方面(最多选5项。请按你认为的重要程度排序。最重要的原因在“ ”内标注“1”,次之标注“2”,以此类推):(1) 学生的汉语基础太差 ;(2) 家长不重视学生汉语学习 ;(3) 缺乏汉语学习环境 ;(4) 教师的教学方法不当 ;(5) 教师的责任心不强 ;(6) 教材内容太难 ;(7) 教材与学生的生活联系不够紧密 ;(8) 教学管理不合理 ;(9) 考试分数压力过大 ;(10) 教学条件太差,缺乏多媒体设备 ;

其他\_\_\_\_\_ ;

其他\_\_\_\_\_ 。

10. 改进你所在学校或地区的少数民族汉语教学,你认为应该优先采取哪些措施(最多选3项。请按你认为的重要程度排序。最重要的措施在“ ”内标注“1”,次之标注“2”,以此类推):(1) 对汉语教师开展有针对性的培训 ;(2) 降低现行教材的难度 ;(3) 编写针对少数民族学生实际的汉语教材 ;(4) 改善教学管理制度 ;(5) 改进教学评价制度 ;(6) 加强少数民族地区的学前教育 ;

其他\_\_\_\_\_ ;

其他\_\_\_\_\_ 。

11. 据你判断,开展双语教学,是否能够有效提高你所在地区的小学生的汉语学业成就:(1) 完全能 ;(2) 有可能 ;(3) 完全不能 ;(4) 说不清 。

12. 如果为少数民族地区小学一二年级的学生编写专用的汉语教材,你觉得关键应该体现哪些特点(最多选3项。请按你认为的重要程度排序。最重要的特点在“ ”内标注“1”,次之标注“2”,以此类推):(1) 降低阅读与识字难度 ;(2) 联系民族地区学生的生活 ;(3) 设计情趣化的教学活动 ;(4) 体现“先会说,然后会认、会写”的特点 ;

其他\_\_\_\_\_ ;

其他\_\_\_\_\_。

13. 你在教学中是严格按照教材内容教学,还是会根据学生的实际情况对内容进行调整:(1)完全根据教材开展教学;(2)偶尔会调整教材内容;(3)较多调整教材内容;(4)完全不用教材内容。

14. 你在教学中做得最多的事情是(最多选3项。请按你认为的重要程度排序。做得最多的事情在“ ”内标注“1”,次之标注“2”,以此类推):(1)教读生字和课文;(2)将词语和课文翻译成少数民族语言;(3)讲授;(4)提问;(5)演示;(6)板书;

其他\_\_\_\_\_;

其他\_\_\_\_\_。

15. 你对自己班级或地区的学生的学习状态满意吗:(1)很满意;(2)基本满意;(3)不满意。

16. 如果你对学生的学习状态不满意,那么,最不满意的原因是(最多选2项。如所列答案没有合适的,请自行在“其他”横线上填写):(1)成绩太差;(2)不爱学习;(3)学习习惯不好;(4)不参与课堂活动;(5)不完成作业;

其他\_\_\_\_\_;

其他\_\_\_\_\_。

## (二) 课堂观察量表

长期以来,国内的课堂观察大多以定性观察为主,很少有定量的课堂观察。本研究借鉴“中英西南基础教育项目”相关经验,开发了“切片式”课堂观察量表(表2-1)。即把每节课按照40个时间节点进行“切片式”分解,记录40个时间节点上所发生的教师行为和学生行为,然后分类统计不同教师行为和学生行为发生的次数。由此,能够定量描述一节课,或是一定数量的课堂师生行为特征。

表 2-1 课堂观察表<sup>①</sup>

执教者姓名		观察者姓名	
地 点		计时员	
年 级		时 间	
学生数		课 题	
时间点	教师瞬时课堂行为		学生瞬时课堂行为
1 分钟			
2 分钟			
.....			
40 分钟			
统计结果			
教师行为 (分类次数)			
学生行为 (分类次数)			
值得肯定的地方			
改进建议			

## 二、调查工作的开展

调查工作主要选择在四川省藏族聚居区和彝族聚居区各两个县开展。4 个县距离成都市区的里程均超过 600 千米，其少数民族人口占全县总人口的比例均达 90%以上。每县的调查对象由两所小学的教师，以及该县教育局、教研室的部分相关专业人员组成。与此同时，课题组也在“国培计划”西藏农牧区小学语文教师培训班开展了问卷调查与专题座谈和研讨。调查主要采用 3 种方式进行。

### (一) 问卷调查

课题组针对少数民族地区汉语教学的情况设计了专门的调查问卷。

---

杨东：旁门正道——教育变革的智慧[M]，成都：四川教育出版社，2012：61。

答卷以选择性答卷为主。共发出问卷 350 份，回收有效问卷 337 份。

答卷人员构成：女性 206 人，男性 131 人。藏族 170 人，占 50.4%；汉族 76 人，占 22.6%；彝族 56 人，占 16.6%；其他民族 35 人，占 10.4%。中心校教师 166 人，占 49.3%；县城小学教师 117 人，占 34.7%；村小教师 29 人，占 8.6%；教育局及教研室人员 25 人，占 7.4%。语文学科教师 175 人，占 51.9%；数学学科教师 118 人，占 35.0%；其他学科教师 38 人，占 11.3%；未任教 6 人，占 1.8%。

## （二）座谈访问

在问卷调查的同时，在 4 个县的 8 所学校分别召开座谈会 12 次，随机个别访问 100 余人，主要针对少数民族地区汉语教学的现实问题及教学改革思路进行了访问和研讨。

## （三）课堂观察

调查人员随机对 8 所小学的 17 节语文课堂进行全程录像。将每一节语文课逐一按 1 分钟的时间节点进行“切片式”课堂观察，分类统计每分钟时间节点的教学行为，以分析少数民族地区汉语课堂的行为特征。

# 第二节 调 查 结 果

调查问卷回收之后，课题组对问卷进行了统计分析。同时，对调查活动过程中随机录像的 17 节课进行切片观察，统计分析少数民族地区汉语课堂行为特征。

---

杨东：课堂观察类型与方法[J]．教学与管理，2014，（11）：1-3．

## 一、汉语的重要性及学生的汉语基础

在回答“少数民族学生家长对学生的汉语学习是否重视”的问题时，26.1%的人认为“很重视”；43.9%的人认为“比较重视”，两项合计占70.0%，如表2-2所示。

表2-2 少数民族学生家长是否重视学生的汉语学习

选项	频率	百分比/%
很重视	88	26.1
比较重视	148	43.9
不重视	67	19.9
说不清	34	10.1

这说明少数民族家长对学生的汉语学习有较高的重视度。在访谈中得到的信息也印证了这个判断。家长从现实的角度普遍认为：孩子的汉语学好了，其就业的范围、行业都更为广阔。甚至有家长在谈到对孩子上学的期待时，简单到“学会说汉语就行”。笔者在另一个藏族县的小学曾经看到一个23岁的寺庙喇嘛，主动要求到小学一年级学习，其目的主要是想要学会说汉语。少数民族地区社会发展的现实也正是如此：由于社会交往日益广泛，汉语在少数民族地区的重要性正得到凸显。

与此同时，由于少数民族地区教师队伍中汉族教师所占的比例正逐步提高，学校所使用的教学语言普遍以汉语为主。因此，汉语教学的水平，不仅事关“汉语”的学科成绩，而且在很大程度上影响其他学科的教学水平。

在回答“少数民族地区学生的汉语水平发展滞后，是否制约其他学科的教学水平”的问题时，41.2%的人认为“制约很大”，49.6%的人认为“有所制约”，两项合计占90.8%，如表2-3所示。

表 2-3 汉语水平滞后是否制约其他学科学习

选项	频率	百分比/%
制约很大	139	41.2
有所制约	167	49.6
没有制约	19	5.6
说不清	12	3.6

在回答“在你的教学中‘学生听不懂自己讲课’是否是你最大的教学障碍”的问题时，43.9%的人认为“完全是”；48.4%的人认为“不完全是”；仅有 4.5%的人认为“完全不是”，如表 2-4 所示。从这一结果可以看到，学生的汉语水平，尤其是“听说水平”，对于少数民族地区整体教学质量的提高，具有十分重要的意义。

表 2-4 “学生听不懂自己讲课”是否是最大的教学障碍

选项	频率	百分比/%
完全是	148	43.9
不完全是	163	48.4
完全不是	15	4.5
说不清	11	3.2

在回答“你所在学校或地区少数民族学生初入小学的汉语水平”问题时，24.6%的人认为“完全听不懂，也不会说汉语”；26.7%的人认为“大部分学生听不懂，也不会说汉语”；47.2%的人认为“少部分听得懂，也会说少量汉语”；完全能听、会说汉语的仅占 1.5%，如表 2-5 所示。从这一组数据可以清晰地发现，少数民族地区的学生在小学一年级的汉语基础是较差的，大量学生的汉语基础为“零起点”，或基础很差。

表 2-5 少数民族学生初入小学的汉语水平

选项	频率	百分比/%
完全听不懂，也不会说汉语	83	24.6
大部分学生听不懂，也不会说汉语	90	26.7
少部分听得懂，也会说少量汉语	159	47.2
完全能听、会说汉语	5	1.5

在回答“你所在学校或地区少数民族学生一般在几年级能够使用汉语进行日常交流”的问题时，选择一年级的占 11.9%；选择二年级的占 17.8%；选择三年级的占 38.6%；选择四年级的占 14.8%；选择五年级的占 6.5%；选择六年级的占 5.6%；选择七年级及以上的占 4.8%，如表 2-6 所示。这一组数据不仅反映出学生汉语基础差这一事实，也从另一个侧面反映出少数民族学生汉语学业成就较差的问题。

表 2-6 少数民族学生到几年级能进行汉语交流

选项	频率	百分比%
一年级	40	11.9
二年级	60	17.8
三年级	130	38.6
四年级	50	14.8
五年级	22	6.5
六年级	19	5.6
七年级及以上	16	4.8

## 二、汉语教学的现状

### 1. 教材使用

被调查的 4 个县，有 3 个县均使用人民教育出版社的“义务教育课程标准实验教科书”《语文》教材，仅有 1 个县使用人民教育出版社少数民族汉语课程教材研究开发中心编写的《汉语》（藏族地区使用）教材。西藏自治区较多农牧地区学校也使用这一教材。

在实际教学中，教师是如何使用教材的呢？在回答“你在教学中是严格按照教材内容教学，还是会根据学生的实际情况对内容进行调整”的问题时，29.7%的教师“完全根据教材开展教学”；54.0%的教师“偶尔会调整教材内容”；仅 16.3%的教师“较多调整教材内容”，如表 2-7 所示。在访谈中发现，较多县教育局和教研室规定教师必须严格按照教材教学，甚至还会到学校检查教师的教学是否按照教材进行。但在课堂观察和访谈中发现，大量学生根本不能掌握教材内容。

表 2-7 是否调整教材内容

选项	频率	百分比/%
完全根据教材开展教学	100	29.7
偶尔会调整教材内容	182	54.0
较多调整教材内容	55	16.3
完全不用教材内容	0	0

## 2. 教学模式

在回答“你所在学校或地区是否采用双语开展课堂教学”的问题时，61.4%的人选择“完全是”；36.5%的人选择“个别班是”；仅 2.1%的人选择“完全不是”，如表 2-8 所示。由此可见，“双语教学”是少数民族地区教学的基本组织方式。

表 2-8 是否采用双语开展课堂教学

选项	频率	百分比/%
完全是	207	61.4
完全不是	7	2.1
个别班级是	123	36.5

在回答“据你判断，开展双语教学是否能够有效提高你所在地区的小学生的汉语学业成就”的问题时，认为“完全能”的仅 3.3%；认为“也许能”的占 39.5%；认为“完全不能”的占 49.2%，如表 2-9 所示。由此可见，双语教学的模式是否能够促进汉语教学水平的提高，是值得深入研究的。

表 2-9 双语教学与学生学业提高的关系

选项	频率	百分比/%
完全能	11	3.3
有可能	133	39.5
完全不能	166	49.2
说不清	27	8.0



### 3. 教学行为

在回答“你在教学中做得最多的事情是”什么（可多项选择）的问题时，“将词语和课文翻译成少数民族语言”占 71.8%；“演示”占 43.9%；“提问”占 43.0%；“板书”占 36.5%；“讲授”占 35.3%，如表 2-10 所示。从这组数据中可以看到少数民族地区汉语教学成效较差的重要原因：面对大量学生听不懂汉语的学情，教师的主要教学方式为“言语”，如将词语和课文翻译成少数民族语言、讲授、提问。

表 2-10 课堂教学的主要行为

选项	频率	百分比/%
教读生字和课文	12	3.6
将词语和课文翻译成少数民族语言	242	71.8
讲授	119	35.3
提问	145	43.0
演示	148	43.9
板书	123	36.5
其他	2	0.6

在问卷调查的同时，调查组还用录像机在 8 所学校随机实录了小学语文课堂教学共 17 节课。每节课按 1 分钟为时间节点，进行“切片式”观察研究，统计分析在每分钟时间节点上教师和学生的瞬间行为特征。17 节课加上延时，共观察到 689 个 1 分钟时间节点的课堂行为。其分类统计结果如表 2-11 所示。从教师行为看，讲解、提问、范读三项“言语行为”占教师行为总数的 65.2%。学生齐读、回答问题及听讲占学生行为总数的 63.1%。

表 2-11 课堂行为分类统计表

教师行为	次数	百分比/%	学生行为	次数	百分比/%
讲解	158	22.9	齐读	205	29.8
提问	148	21.5	答问	145	21.0
范读	143	20.8	写字（书空、做练习）	103	14.9
板书	92	13.4	听讲	85	12.3
抽读	51	7.4	自读（个别读）	74	10.7

续表

教师行为	次数	百分比/%	学生行为	次数	百分比/%
巡视	48	7.0	看多媒体、看图片 表演、小组活动等	39	5.7
纠错	12	1.7	仿说句子	24	3.5
组织活动	12	1.7	看板书（听教师读）	14	2.0
播放多媒体、出示图片	12	1.7			
维持纪律	7	1.0			
布置作业	6	0.9			
合计	689	100	合计	689	100

为什么问卷统计的结果和课堂观察的结果存在较大差异呢？课题组与项目学校进行了讨论，分析其原因可能有两个。一是调查问卷答卷对象与录像课执教教师存在差异。答卷教师涉及各个年级的教师，而录像课例只涉及了小学一年级和二年级。确实在小学低段，教师较少将课文翻译成少数民族语言，而在小学中高段则较多将课文翻译成少数民族语言。二是在课堂观察前，尽管课题组一再强调随机安排执教教师，但多所学校事实上安排了学校相对优秀的教师执教录像课。尽管如此，两类调查基本反映出少数民族地区汉语课堂教师以言语教学行为为主，学生以被动学习活动为主的基本特征。

《中英西南基础教育项目教师培训需求调研报告》中的数据也印证了少数民族地区课堂教学的特点。一是课堂充斥着以教师为中心的行为。云南省澜沧县、鲁甸县参考顾泠沅对弗兰德斯语言互动量表的归类分析方法进行课题观察，发现教师的主动行为度占 76%，学生的被动行为度占 34%。二是教师讲授活动占据课堂的绝对主导地位。广西对课堂进行“切片式”观察，发现 85% 的课堂行为是教师讲授。三是学生学习基本处于被动状态。云南省“切片式”课堂观察发现，全班倾听占学生行为总数的 65%；一问一答占课堂问答的 79%。

### 三、学生的汉语学习状态与成就

在回答“你对所在学校或地区少数民族学生的汉语学习成绩是否满意”的问题时，10.1%的人认为“很满意”；57.3%的人认为“较满意”；28.5%的人认为“不满意”；4.2%的人认为“很不满意”，如表 2-12 所示。

表 2-12 对学生汉语成绩的满意度

选项	频率	百分比/%
很满意	34	10.1
较满意	193	57.3
不满意	96	28.5
很不满意	14	4.2
合计	337	100

在回答“你对自己班级或地区的学生的学习状态满意吗”的问题时，10.7%的人认为“很满意”；61.4 的人认为“基本满意”；18.7%的人认为“不满意”；9.2%的人认为“说不清”，如表 2-13 所示。

表 2-13 对学生学习的满意度

选项	频率	百分比/%
很满意	36	10.7
基本满意	207	61.4
不满意	63	18.7
说不清	31	9.2

在实际访谈及教学成绩统计中发现，教师及教育局干部对学生学业成绩的满意度更低，如表 2-14 所示。

表 2-14 某县 2013~2014 学年下期小学成绩统计表

年级	语文平均分		数学平均分		民族语文平均分		人均总分	
	全县	农村	全县	农村	全县	农村	全县	农村
一年级	32.35	24.48	47.40	40.02	7.99	6.73	87.73	71.22
二年级	27.00	19.76	42.11	35.50	8.33	6.46	77.44	61.72

续表

年级	语文平均分		数学平均分		民族语文平均分		人均总分	
	全县	农村	全县	农村	全县	农村	全县	农村
三年级	35.27	27.59	37.82	29.85	6.88	5.78	79.97	63.22
四年级	40.57	29.16	37.07	24.67	8.02	4.92	85.66	58.78
五年级	40.95	28.88	31.93	20.14	8.78	7.10	81.65	56.13

这样的考试成绩统计，并非这一个县的特例，在四川省少数民族聚居区具有普遍性。面对这样的考试成绩，“满意”从何而来？更有甚者，在一个五年级的班，不少学生连“你、我、他”这几个汉字都不会。

在回答“如果你对所在学校或地区的汉语学习成绩不满意，那么你觉得主要问题出在哪些方面”（可多项选择）的问题时，75.1%的人认为“家长不重视学生的汉语学习”；69.7%的人认为“教师的教学方法不当”；46.3%的人认为“缺乏汉语学习环境”；45.4%的人认为“教学管理不合理”；21.1%的人认为“教材与学生的生活联系不够紧密”；12.5%的人认为“教师的责任心不强”；8.0%的人认为“考试分数压力过大”；6.8%的人认为“教材内容太难”；5.0%的人认为“学生的汉语基础太差”，如表 2-15 所示。

表 2-15 对学生汉语成绩不满意的原因

选项	频率	百分比/%
学生的汉语基础太差	17	5.0
家长不重视学生的汉语学习	253	75.1
缺乏汉语学习环境	156	46.3
教师的教学方法不当	235	69.7
教师的责任心不强	42	12.5
教材内容太难	23	6.8
教材与学生的生活联系不够紧密	71	21.1
教学管理不合理	153	45.5
考试分数压力过大	27	8.0
缺乏多媒体设备	2	0.6

这一组统计数据值得高度重视。少数民族地区教师在分析汉语学习成绩不满意的原因时，更多归咎于“家长不重视学生的汉语学习”“缺乏汉语学习环境”等客观因素。事实上，少数民族家长是比较重视学生的汉语学习的，这在“少数民族学生家长对学生的汉语学习是否重视”的问题答卷及访谈时得到了印证。但为何出现这样两个问题统计数据的矛盾呢？访谈中，不少教师抱怨学生回家不用汉语、课后不用汉语等现象。但是，根据我们的实地走访，少数民族地区的学校大多是寄宿制学校，大多数学生周一到周六都住校，校内汉语学习环境的创设应更为重要。

结合访谈及课堂观察，我们认为，少数民族地区汉语教学的主要问题在于：一是教材难度过高，不切合少数民族学生的实际；二是教师的教学方法以讲授为主，加之大多学生的汉语听说能力较差，造成学习效率低下；三是教学管理过死，教师的教学自主权缺失，导致大多数教师只是“照本宣科”，不敢根据学生的实际接受能力调整教学内容和教学进度。

#### 四、汉语教学改革的路径

在回答“改进你所在学校或地区的少数民族汉语教学，你认为应该优先采取哪些措施”（可多项选择）的问题时，100%的人选择“对汉语教师开展有针对性的培训”；87.5%的人选择“改进教学评价”和“改善教学管理”；55.5%的人选择“编写针对少数民族学生实际的汉语教材”，如表 2-16 所示。足见“针对性的教师培训”“改善教学管理和教学评价制度”，以及“编写针对性的汉语教材”是改进少数民族地区汉语教学具有广泛共识的“三驾马车”。

表 2-16 改进汉语教学的措施

选项	频率	百分比/%
对汉语教师开展有针对性的培训	337	100
降低现行教材的难度	10	3.0

续表

选 项	频 率	百分比/%
编写针对少数民族学生实际的汉语教材	187	55.5
改善教学管理	108	32.0
改进教学评价制度	174	51.6
加强少数民族地区的学前教育	51	15.1

在回答“ 如果为少数民族地区小学一二级的学生编写专用的汉语教材，你觉得关键应该体现哪些特点 ”( 可多项选择 ) 的问题时，67.7%的人认为应“ 设计情趣化的教学活动 ”；42.1%的人认为应“ 体现‘ 先会说，然后会认、会写 ’”的特点；40.7%的人认为应“ 联系少数民族地区学生的生活 ”；7.1%的人认为应“ 降低阅读与识字难度 ”，如表 2-17 所示。足见少数民族地区教师在改进汉语教学过程中最期望得到更丰富的“ 情趣化教学活动 ”。

表 2-17 汉语教材应体现的特点

选项	频率	百分比/%
降低阅读与识字难度	24	7.1
联系少数民族地区学生生活	137	40.7
设计情趣化的教学活动	228	67.7
体现“ 先会说，然后会认、会写 ”的特点	142	42.1

## 第三章 文献研究

少数民族汉语教学属于第二语言教学的研究范畴。长期以来,不少少数民族地区的汉语教学实际套用内地版《语文》教学的经验,这种做法是不妥当的。本课题的文献研究,重点从第二语言学习的学科特性出发,对国内外第二语言习得的理论和实践研究做出了系统的归纳和总结。在此基础上,对汉语教学的理论进行了梳理,归纳总结了在我国汉语教学实践中所形成的几种应用较为广泛的教学法,如听说法、交际法、任务教学法和综合法等。

### 第一节 第二语言习得研究概述

#### 一、基本概念的界定

##### 1. 母语与目的语

“母语”和“目的语”对于第二语言学习者来说是一对相关的概念。“母语”通常是指学习者家庭或者所属的种族、社团使用的语言,也被称为“本族语”。“母语”通常是儿童出生之后最先接触而习得的语言,因此,母语通常也被称为“第一语言”。母语与第一语言也有不一致的情况。例如,出生在美国的汉族儿童,他最先接触和习得的可能是英语,不是汉语,但是英语并不是他的母语或者本族语。在这种情况下,英语

是他的第一语言，汉语依然是他的母语。当然，还有更复杂的情况，父母来自不同的民族和不同的国家，说不同的语言，这种情况下就很难判断家庭子女的母语或者第一语言是什么，需要视家庭在儿童出生后使用语言的情况而定。对于第二语言学习者来说，母语对其目的语的习得具有重要影响。“目的语”也被称为“目标语”，一般指学习者正在学习的语言。这种语言可能是他们的第二语言、第三语言或者正在学习的任何一种语言，与学习者的语言习得环境无关。例如，藏族学生无论在藏区学习汉语还是在汉族聚居地学习汉语，其目的语都是汉语，如果他们还在同时学习英语，那么英语也是他们的目的语。

## 2. 第一语言与第二语言

“第一语言”通常就是学习者的母语或本族语。尽管有些时候，学习者的第一语言并不是他的母语或者本族语。Elils (1994) 认为，“第二语言”是学习者习得的第一语言之外的任何一种其他语言。这一概念强调的是语言习得的先后顺序。例如，中国儿童在习得母语之后学习的任何一种语言，无论是英语还是法语，都是第二语言。

## 3. 双语者与多语者

有学者认为，“双语者”指可以同等流利地使用两种语言的人 (Balanced Bilingualism)，或者说是精通两种语言的人 (Ambilingualism)；也有学者认为，双语者是指那些能够用另外一种语言生成完整有意义的话语的人，即可以使用第二语言与母语者进行简单的交流，也可以称为双语者，这是双语者的“最底限定义” (Minimal Definition)。“多语者”一般指通晓 3 种或者 3 种以上语言的人。当然，多语者并不是知晓的每一种语言都达到与母语者进行熟练交流的程度，有可能第三种或者第四种语言只能听说，或者只限于简单的日常交流。对于多语者来说，他们一般不会同时获得多种语言。因此，从时间上可以区分出第一语言和第二语言。



#### 4. 多语者与多语制

多语者是指通晓两种以上语言的人,多语制指某一地区或者国家的居民使用两种以上的语言进行交流,并伴随着国家或政府颁布的相应的多语政策。通晓多语的人的国家不一定是多语国家,多语国家也不一定每个人都是多语者。例如,在四川的藏区,汉语和藏语都属于居民日常交际的语言。

#### 5. 习得和学习

“习得”(Acquisition)和“学习”(Learning)是一对相对应的概念,它们的区别在于获得语言的方式。Krashen(1982)认为,成年人通过两种不同的、独立的方式获得第二语言,一种方式在于通过“习得”,即类似于儿童习得母语的方式;另一种是通过“学习”的方式。“习得”常常是一种非正式的语言获得,一般不是通过课堂学习,是一种在自然状态下“无意识”的语言获得(Unconscious Learning);通过“习得”的方式,获得的是“潜在的语言知识”或“隐性语言知识”。因此,学者们常用“Picking up a Language”来描述语言习得。而“学习”一般指“有意识”(Conscious Learning)“正式”(Formal)的语言规则或者语言知识的获得,一般通过课堂教学来获得“显性知识”。在第二语言的实践中,既包括有意识的学习也包括下意识的过程,既指自然习得也指课堂环境的语言学习,因此,“习得”和“学得”两种语言学习方式可以交互使用。

## 二、第二语言习得学科的确立

语言是人区别于动物的独有能力,是人与地球上其他有生命的物种相区别最明显的特征,只有人会说话。第一语言通常指人们在幼年时

---

严格来讲,某些动物,如鹦鹉所谓的说话并不符合语言识别的特征,所以不能称之为“说话”。

间对自己母语的习得,被称为母语( Mother Language )。第二语言( Second Language )是学习者习得的第一语言之外的任何一种其他语言。第二语言的概念强调的是语言习得的先后顺序,与语言习得的环境无关,如中国儿童习得母语之后学习的任何一种语言,无论是英语还是法语,都是第二语言。

语言学是一个历史悠久的学科,而第二语言的习得研究与其他语言应用学科相比是一个比较年轻的学科。作为一个特定的研究领域,它的发端可以追溯到 20 世纪 60 年代末。1967 年, Corder 发表了《学习偏误者的意义》(《The Signification of Learners' Errors》),他认为,分析学习者偏误的意义在于,语言教师可以通过偏误分析了解学习者对目的语掌握的程度;研究者也可以透过偏误看到第二语言是如何习得的,而学习者可以通过偏误验证他们对目的语规则的理解正确与否。Corder 第一次从理论上阐述了第二语言学习者的语言偏误对语言教学、习得过程研究及第二语言学习者的意义,明确了第二语言习得研究的对象、方法和发展方向,从根本上改变了人们对待第二语言学习者语言偏误的看法和态度,表明了第二语言习得研究学科意识的确立。

1972 年, Selinker 发表了《中介语》(《Interlanguage》)。在这篇文章中,他提出了“中介语理论”假设,第一次明确提出了第二语言习得研究的对象,即“学习者的语言系统”。这个研究对象的提出在当时具有里程碑的意义。在此之前的第二语言教学中,一般采取对比分析理论,将学习者的母语与目的语进行对比,从而预测学习者的难点。在对比分析理论中,学习者本身是不具备语言系统的,而 Selinker 认为,学习者自身是具备母语系统和语言系统的,第二语言习得研究将学习者的语言系统、母语系统和目的语系统作为 3 个独立的、相对应的语言系统。这一观点的提出对明确第二语言习得的研究对象功不可没。因此,这两篇文章的发表被看作第二语言习得研究学科建立的标志。

第二语言习得研究这个学科的确立,反映了第二语言教学领域教学观念的历史变革。20 世纪 80 年代以来,越来越多的学者将第二语言教

学领域的研究从以教学为中心转向以学习为中心。Ellis (1994) 对第二语言习得的理论发展做了概括:一是第二语言习得研究的范围越来越广泛,最初的研究集中在学习者语言系统的语法特征方面,后来的研究从社会语言学的角度扩展到学习者语言系统的语用方面;二是学者们更加关注语言学理论,许多第二语言习得研究都建立在乔姆斯基普遍语法理论模式的基础上;三是以理论为导向的研究越来越多,早期的研究大都是从描写到理论,慢慢发展到通过实验检验既有的理论假设。

### 三、第二语言习得的学科属性

第二语言习得研究从发端到现在走过了 40 多年的历程。随着学科的发展和理论的成熟,学科性质理应越来越明确,但事实上,由于“学科界限的伸缩性,在某种程度上成为一个非常模糊的研究领域”(Ellis, 1994)。第二语言习得研究与语言学、心理语言和心理学都彼此借鉴。

#### (一) 第二语言习得研究与语言学

第二语言的习得研究从诞生之日开始,就与语言学有一种天然的联系,第二语言习得研究领域的某些理论模式建立在当代语言学理论的基础之上。随着两个学科不断发展,语言学理论对第二语言的习得研究影响越来越大,第二语言的习得研究也越来越关注语言学研究。两者之间的这种相互影响使得二者的界限似乎有些模糊,但是,从研究对象、研究内容、研究目的上分析,两者之间还是有所不同的。

从研究对象上看,语言学家通常将母语学习者自己的语言系统作为研究对象,他们所关注的就是语言系统本身的结构和规律,以母语者符合语法规则的语言现象作为研究对象。第二语言习得研究者虽然也关心母语系统本身的研究规律,但他们更加关注“学习者的语言系统(Learner Language System)”规律的研究。

从研究内容上看,以“我吃饭在食堂”这句话为例,这类话语被称

为第二语言学习者的“语言偏误”(Language Errors)。语言学学者根据母语规则标准来描述学习者的偏误,“我吃饭在食堂”这句话按照汉语规则,状语通常要放在动词前面,学习者产生这种偏误的原因在于还没有掌握汉语状语的位置。第二语言习得研究者关注的正是带有这种偏误的语言系统,他们更关注学习者产生语法偏误的原因及心理过程,如状语位置的偏误可能涉及学习者母语迁移的心理过程,或者还反映了学习者的言语加工策略。

从研究目的上看,语言学学者关注的是普通语法的“原则”是否可以解释所有人类语言的普遍性问题,“参数”是否能够解释不同语言之间的差异。第二语言习得研究者关注如何用原则与参数理论来解释第二语言习得的规律,在“原则与参数”理论的基础上,提出了“参数重设”(Parameter Resetting)的理论假设,试图通过“参数重设”理论解释第二语言学习者在母语参数设定后,如何根据第二语言的输入重新设定参数的机制和过程。

## (二) 第二语言习得研究与心理学、心理语言学

第二语言习得研究与心理语言学的研究密不可分。有学者认为,语言习得研究属于心理语言学的一部分,或者说属于心理语言学的一个分支,即发展心理学。也有学者认为,心理语言研究应该包括语言习得研究。第二语言习得研究与心理语言研究互有交叉。

就研究目的而言,第二语言习得研究和心理语言学研究语言都是为了揭示人类心理现象的特点和规律。心理语言学研究关注的是语言和语言获得的心理机制。这种心理机制是揭示人类心理现象的普遍规律和特点的手段。语言研究并不是心理语言学研究的直接目的和最终目的,他们对第二语言学习者语言系统本身的研究并不多。第二语言习得研究的

---

参数:根据20世纪80年代乔姆斯基提出的“原则与参数”(Principles and Parameters)理论,“原则”指人类语言共有现象,另一类与语言特有现象有关的称为参数。

主要目的是研究第二语言的学习者是如何获得第二语言的,揭示第二语言学习者的习得过程及习得机制。

就研究范围而言,第二语言习得研究与心理语言学研究既有共同关注的研究领域,也有各自的研究范围。心理语言学的研究范围比第二语言习得的研究范围广泛得多。心理语言学研究人类个体的感觉、知觉、理解、记忆以及儿童母语习得的心理过程。第二语言习得的研究范围主要包括学习者语言系统的研究、学习者习得过程的研究和学习者本身的研究。

从研究方法上看,心理语言学是从心理学的角度出发的,研究方法一般采用实验心理学的研究范式,主张通过实验室的方法检验理论假设。第二语言习得研究从语言学的角度、认知的角度、社会语言学的角度描写和解释第二语言学习者的语言系统、习得过程和习得机制,研究方法比心理语言学宽泛。

总之,第二语言习得研究与语言学相关,但是它并不是语言学下属学科。同样,它与心理学、心理语言学也密切相关,但是又不属于心理学或者心理语言学。但研究对象的一些共性使得这些学科的研究领域彼此交叉、相互关联,这充分说明了第二语言习得研究的跨学科属性。语言学与心理学的交叉构成了心理语言学;第二语言习得与语言学的交叉反映了第二语言习得研究的语言学视角;第二语言习得与心理学的交叉反映了第二语言习得研究的认知视角;第二语言习得与心理语言学的交叉反映了这4个学科的共同研究领域,如图3-1所示。

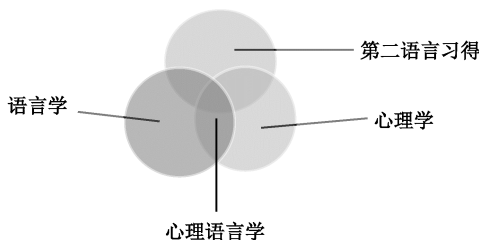


图 3-1 第二语言习得研究与其他学科的关系

## 第二节 第二语言学习的理论基础

### 一、第二语言学习研究的基本问题

在第二语言的学习中,研究者一般关注4个问题:一是语言学习者在习得第二语言时究竟获得了什么?语言学习者是怎么习得第二语言的?语言习得有哪些个体差异?语言教学对第二语言习得有何影响?

语言学习者在语言学习时获得了什么?20世纪60年代,许多研究人员通过收集第二语言学习者生成的语言材料来描写学习者的语言特征,意图研究第二语言学习者在语言习得之初常常会说出一些不合目的语规则的句子的个中原因。通过对语言学习者偏误的分析来发现学习者语言习得的规律,研究主要集中在学习者语言系统的描写上。在对语言学习系统的研究中,产生了中介语假设及关于中介语的研究。

语言学习者是怎样获得第二语言的?Ellis认为,可以从两个方面对学习者的习得过程做出解释,一是外部因素,二是内部因素。所谓“外部因素”,是指第二语言学习者语言习得的社会环境和语言输入环境。“社会环境”包括第二语言习得发生的环境,即第二语言是在社会的环境自然发生(Natural Setting)还是在课堂教学环节进行(Educational Setting),社会环境的不同对第二语言学习者语言获得的水平将产生一定的影响。“语言输入环境”主要指第二语言学习者获得语言输入的方式,即学习者语言输入是通过交互方式获得还是非交互方式获得,由此衍生出“Foreigner Talk”和“Teacher Talk”的研究,以及“可理解输入”的研究。

“内部因素”是指第二语言学习者获得第二语言的内在心理过程,即学习者如何将语言输入转化为第二语言知识的心理过程。心理过程包括利用母语知识构建中介语(学习过程)和利用已有知识应付交际困难(交际策略)。

语言学习者的习得方式有哪些个体差异？在语言学习过程中，学习者在语言习得的过程中表现出学习速率的差异、学习方式的差异、学习风格的差异及学习成果的差异等。影响学习者语言习得结果的个体差异因素非常多，个体差异研究包括3个方面，学习者一般个体因素的研究；学习者态度、动机的研究；学习者学习策略的研究。

学习者个体因素包括年龄、性别、认知风格等因素，美国心理学家 Lenneberg（1967）提出了语言习得关键期的概念。有些学者根据认知风格进行分析，“场独立”（Field Independence）的学习者拥有较强的分析能力，更适合在正式的课堂学习；“场依存”（Field Dependence）学习者拥有较强的综合能力。

在语言学习者的态度和动机研究方面，大多数研究者更倾向于研究那些对第二语言习得影响较大的因素，如学习者对学习目的语的态度、对目的语社团的态度、对目的语文化的态度。一般来说，学习者对所学的目的语、目的语社团及其文化的态度是积极的、肯定的，将对其语言习得产生积极的影响，反之亦然。但也有研究表明，肯定的、积极的态度并不一定对学习者的语言习得产生积极的影响。态度和语言习得的关系是非常复杂的，并非简单的线性对应关系。在动机方面，动机对语言习得的效果可以产生直接的影响，反过来，第二语言习得的成功与否也可以影响第二语言学习者的学习动机。

Ellis 认为，学习者的策略可以分为认知策略、元认知策略和社会策略。成功的学习者的习得机制与大多数学习者所经历的习得过程是不同的。不成功的学习者无法企及母语者的语言能力，是因为他们在习得第二语言的过程中所激活的心理结构与成功的学习者是完全不同的。

## 二、语言学理论

第二语言学习的理论较为丰富，其中较为有影响的主要有中介语理论（inter-language）对比分析假说（Contrastive Analysis Hypothesis）

偏误分析理论 ( Error Analysis ) 和建构主义理论。这些理论对于推动第二语言教学改革，发挥了较为重要的作用。

## (一) 中介语理论

### 1. 中介语理论的缘起

中介语理论的概念最初是由 Selinker 于 1960 年在其论文《Inter—language》中提出的，中介语的研究也始于此。Selinker 所提出的“中介语”的理论假设将中介语看成介于母语与目的语之间的桥梁，是母语向目的语转变过程中的过渡。他认为，“中介语可以用作从语言学描写的的数据，即可以观察到的语言输出……我们认为，这种言语行为是高度结构化的，在语言迁移的综合研究中，在我看来，我们不得不承认中介语的存在，而且必须作为一个系统来对待，而不是作为一个鼓励的错误的集合来看待。”Selinker 认为，中介语是与学习者语言表达相关的言语行为系统，是高度结构化的系统，是一个独立的语言系统。他用 5 个“中心过程”来描述中介语系统：语言迁移过程、训练造就的迁移过程、目的语规则泛化过程、学习策略和交际策略。由此，他提出了两个重要理论。首先是中介语产生的心理机制，Selinker 认为，成功的成人学习者可以通过重新激活语言习得机制，即“潜在的语言结构”来获得第二语言。他们可以像儿童习得母语那样，把普遍的语法直接转换成目的语语法。但是，大多数学习者无法激活“潜在的语言结构”，他们所激活的是“潜在的心理结构”( Latent Psychological Structure )，这种结构是一般的认知机制。成人第二语言学习者正是通过这种机制来获得第二语言能力，通过这种方式获得的语言能力是不完整的，无法与儿童习得母语或第二语言所达到的水平相比。其次是关于僵化( Fossilization )的概念。所谓“僵化”，是指存在于潜在的心理结构中的一种机制，由于这种机制的存在，学习者无法达到中介语连续体的终点，他们会在语言习得的

---

Selinker L . Redicovering Inter-language[M]. London: Longman, 1992: P6.



某个阶段或某个水平上停顿下来,一些非目的语规则一直保留在中介语系统中,从而使他们的语言水平停滞不前,这种现象一旦发生,无论学习者的年龄有多大,即使是继续学习也无济于事。

Corder (1969) 提出了“过渡能力”(Transitional Competence)的假设,所谓“过渡”,是指学习者的语言系统不断地向目的语方向发展。Corder 认为,学习者的习得过程是一个由学习者的母语系统向目的语系统过渡的过程,类似于儿童习得母语最初阶段的“简单代码”(Simple Code),这种简单代码随着习得过程的发展逐步复杂化,是“再建构”的过程,复杂结构不断替换简单结构并不断地进行整合,逐渐接近目的语规则。Corder 将中介语称为“Transitional Dialect”,他首次提出了“失误”(Mistakes)与“偏误”(Errors)、“输入”(Input)与“吸纳”(Intake)的观点。他认为,“失误”是偶然的、非系统性的,对语言习得的研究是没有意义的;“偏误”反映了学习者现时的语言知识或者过渡能力,可以作为观察习得的窗口;“输入”是外部环境提供的语言材料;“吸纳”则是学习者实际吸收并准备加工的语言材料。Corder 同时还提出了“内在大纲”和“假设检验”与“过渡系统”的建构的观点。

Nemser (1971) 在中介语的理论假设上提出了“近似系统”(Approximative System)的定义,他把学习者的语言系统描述为“近似系统”,即“学习者实际语用的偏离的语言系统”,“近似系统”是相对于目的语系统而言的,是一个不断变化的动态系统,对学习者的母语系统是一种干扰源。因此,学习者的“近似系统”的本质是一种模式化的语言系统的产物,有其“近似系统”的内在机构的规律性和系统性,是有规律可循的。Nemser 的另外一项重要的发现是发现了“僵化”现象,主要表现在具有同样母语背景的学习者在理解和生成目的语时所出现的带有固定模式的错误,他把这种僵化现象称为“稳定的中介系统”或“永久的中介系统。”

Selinker、Corder 和 Nemser 三位语言学家关于中介语的研究共同形成了第二语言习得中最重要的理论之一——中介语理论。

## 2. 中介语理论的发展阶段

根据中介语理论研究者的研究,中介语可以划分为4个阶段。

(1) 无规律性的错误阶段(Random Error Stage)。在这一阶段中,语言学习者所犯的 error 一般没有规律可循,出现错误的原因在于学习者尽管已经初步了解了目的语的语言知识结构,但是对目的语的系统知识还未掌握或者掌握不够熟练。

(2) 突生阶段(Emergent Stage)。在初步了解了一定的目的语后,语言学习者可以对目的语进行辨识并内化,但目的语的规则掌握还不够熟练会导致语言使用能力退回到前一阶段。

(3) 系统形成阶段(Systematic Stage)。这一阶段中,语言学习者使用的中介语已经越来越接近目的语。尽管在使用中还有一些规则未完全掌握,但如果指出学习者的错误,他们可以自我纠正。

(4) 稳定阶段(Stabilization Stage)。这一阶段是经过前3个阶段“量”的积累后进行“质”飞跃的阶段。学习者的目的语知识系统已经完全掌握,语言使用也没有问题和障碍,可以比较自如地使用目的语。如果产生错误,可能是由于学习者一时的疏忽所致,学习者可以自我意识并进行改正。

## 3. 中介语理论的特点

(1) 可渗透性。学习者在目的语新知识和新规则的学习过程中会对中介语的偏误进行修正,表现在母语向中介语的渗透会导致母语规则对目的语产生潜移默化的影响。

(2) 动态性。语言的学习是一个动态的过程,包括自由变异和系统变异两个阶段。在自由变异阶段学习者会将目的语规则与母语规则混合起来交替使用。系统变异阶段指学习者对语言规则的使用和选择在一定时期内具有规律性,比较稳定。自由变异和系统变异阶段不断交替出现,中介语也反复不断变化。因此,动态性是中介语的本质属性。

(3) 系统性。中介语是高度结构化的系统,是相对于母语系统、目的语系统而单独存在的,也有语音、词汇和语法构成。

(4) 反复性。学习者在从中介语到目的语过渡的过程中,中介语会不断地修正与调整,过程是反复和复杂的,有时也会停滞或者退回到上一个阶段中。

(5) 僵化性。僵化性是中介语非常重要的特征。尽管语言学习的过程总体是螺旋上升的,中介语系统会越来越向目的语系统靠近,但由于母语中根深蒂固的观念,一些语言错误难以改变,会使学习者在语言使用过程中使用那些错误语用习惯的句型,从而形成停滞。

总之,中介语理论作为第二语言学习中的重要理论之一,具有很大的意义,它使得人们对错误的类型、阶段及原因都有一定的分析,使人们对学习者“错误”的本质有了深刻的认识,形成了一套科学的错误分析方法和程序。

## (二) 对比分析假说

对比分析方法是 20 世纪 60 年代末 70 年代初所提出的。Frisch (1945) 是对比分析的首位提倡者,在他的著作《Teaching and Learning English as a Foreign Language》中提出了对学习者的母语和目的语进行科学的对比和描写的观点。他指出,语言学习最有效的学习材料是基于将目的语与母语进行科学对比分析的材料。另外一名语言学家 Lado (1957) 也指出,我们可以通过系统比较母语和目的语之间的语言 and 文化的差异,来预测与描述语言学习中将遇到的困难。对比分析理论的 3 个假设:学习者学习第二语言的主要困难来自于母语的干扰;对比分析的任务就是把学习者的母语和他所学的母语系统进行对比,这种对比可以预测学习者的难点,并作为编写教材的依据,以减少母语对目的语学习的干扰;理想的教材应该建立在对比分析的基础之上,以减少对母语干扰的影响。对比分析的 3 个假设实际上反映了其倡导者对第二语言习得过程的一种理论假设。

对比分析理论是建立在行为主义学习理论之上的。行为主义学习理论认为,学习一种新的语言,就是学习一种新的行为习惯。在学习

新的行为习惯的过程中,旧的行为习惯必然会对新的行为习惯的学习产生影响。

但是,学者们对对比分析也有一定的质疑。对比分析试图用简单的语言学方法解决复杂的心理学问题,通过对学习者母语和目的语两个系统的对比,却忽视了学习者自身的语言系统,忽视了学习的主体和客体。由于对比分析受到的挑战和批评,偏误分析取代了对比分析的方法。

### (三) 偏误分析理论

偏误分析是对语言学习者在所学中所犯的错误的研究。通过对偏误的分析了解学习者学习时的心理状态,从而进一步了解第二语言学习的过程和规律。偏误分析的理论基础是中介语理论,是在对对比分析的质疑的基础上产生的。

Selinker 所提出的中介语理论中提到,中介语产生了 5 个中心过程,即语言迁移、目的语规则泛化、训练造就的迁移、学习策略与交际策略。Pit Corder (1971) 提出了偏误分析的 5 个步骤,即采样、识别、描写、解释、评价。采样可以采取纵向采样和断层采样的方法,最好是在自然状态的采样;识别是对目的语的标准进行界定和识别,区分是显性错误还是隐性错误;描写是根据学习者在目的语中的等值翻译,分析学习者想要表达的目的语句子,并对错误进行分类;解释是说明错误产生的原因(语内错误、语际错误等),更多的是从心理学的角度进行分析的;评价是从错误对外界(交流的对象)影响的角度来判断错误的。这 5 个步骤至今仍然被广泛运用在第二语言的学习当中。

### (四) 建构主义理论

建构主义以学习者为中心,主要研究如何使客观的知识通过个体与之交互作用内化为认知结构,它强调学习者对知识的主动探索和对知识意义的主动建构。主要学习观包括以下 3 个。

(1) 在学习过程中,学习者原有的知识和经验、背景将对学习过程

产生重要影响。建构主义强调，人们生成对所知觉事物的意义，总是与他以前的经验相结合的，也即可理解为总是涉及学习者的认知过程和认知结构。任何学科的学习和理解都不像在白纸上画画，学习者总是以其自身的经验来理解和建构新的知识或信息。学习者在日常生活和以往的学习过程中形成了自己的经验，他们对知识建构的过程总是建立在其原有经验背景的基础之上的。学习过程是原有知识结构对新知识进行的“同化”和“顺应”过程。所谓“同化”是指学习者将外在的信息纳入已有的认知结构，以丰富和加强已有的思维倾向和行为模式；“顺应”是指学习者原有的认知结构和新的外在信息产生冲突，而引发原有认知结构的量变，从而建立新的认知结构的过程。

(2) 在学习过程中，学习者是主动的知识构建者，而非被动的信息接受者。建构主义认为人脑并不是被动地学习和记录输入的信息，它总是建构对输入信息的解释，主动地选择一些信息，忽视一些信息，并从中得出推论。学习过程并不简单是信息的输入、存储和提取，在信息的输入、存储、提取过程中，学习者的主动性发挥了至关重要的作用。他要对外部信息做主动的选择和加工，因而不是行为主义所描述的 S-R 过程。而且，知识或意义也不是简单由外部信息决定的。外部信息本身没有意义，意义是学习者通过新旧知识经验间反复的、双向的相互作用过程而建构成的。其中，每个学习者都在以自己原有的经验系统为基础对新的信息进行编码，建构自己的理解。而且，原有知识又因为新经验的进入而发生调整 and 改变。所以学习并不简单是信息的积累，它同时包含由于新、旧经验的冲突而引发的观念转变和结构重组，是新旧经验之间的双向的相互作用过程。

(3) 学习者对事物的不同理解源于每个人的建构方式不同。建构主义认为，事物的意义并非完全独立于我们而存在，而是源于我们的建构，每个人都以自己的方式来建构对事物的理解。因此，不同的人看到的是事物的不同方面。正因为如此，建构主义特别强调合作学习(Cooperative

Learning), 他们认为通过学习者的合作可以使理解更加丰富全面。

### 第三节 汉语教学的理论研究

汉语教学是语言教学的分支,是指在课堂教学中将汉语作为一门课程进行教授。在我国,由于全球经济一体化,以及国际影响越来越大,对外汉语教学的理论和应用研究已经趋向成熟。借鉴第二语言习得的相关理论和实践,产生了诸多的教学理论和教学方法,如情境教学法(Situation Language Teaching)、听说教学法(the Audiolingual Method)、交际语言教学法(Communication Language Teaching)、全身反应教学法(Total Physical Response)、自然教学法(the Natural Approach)等。这些教学方法对于我国少数民族地区的汉语教学具有较大的借鉴意义。

#### 一、汉语教学的相关概念

##### 1. 汉语教学

从广义上讲,汉语教学包括对外汉语教学和对内汉语教学。主要表现为3种情况:一是针对母语是汉语的学习者进行的第一语言教学,在中小学校均称为“语文”学科;二是针对母语不是汉语的外国人进行的汉语教学,多称为对外汉语;三是针对我国少数民族进行的汉语教学。在一些地区与内地一样使用统编《语文》教材;在一些地区则使用针对特定少数民族编写的教材,有的地区称为《汉语》,也有的地区称为《语文》。

---

陈琦,刘儒德.当代教育心理学[M].北京:北京师范大学出版社,1997:97-105.

## 2. 少数民族地区汉语教学

在我国少数民族地区,“汉语”不仅是一门学科,也是传播中华民族悠久历史文化、维护民族团结、加强社会主义核心价值观教育的重要手段。2006年,教育部颁布了《全日制民族中小学汉语课程标准(试行)》,其中规定:“汉语是母语非汉语的少数民族学生的第二语言课程,是一门基础课程。作为第二语言教学,应把汉语的工具性摆在第一位,应以培养学生汉语实际应用能力作为基本目标。”少数民族地区的汉语教学是对内汉语教学的重要组成部分。在我国少数民族地区,除了部分本民族语言基本消失的民族之外,汉语属于少数民族人民的第二语言,但是又不等同于外国学生所学习的第二语言,也不等同于汉族学生在《语文》教学中所学习的第一语言。因为汉语是国家的通用语言,少数民族地区人民对掌握汉语的要求是比较高的。由于少数民族地区的地域、师资、教材,以及学生汉语基础等各方面客观条件的制约,少数民族学生学习汉语的难度比汉族学生更大。因此,在教学目标、教学内容和教学方法上应与汉族地区第一语言的教学有较大的不同,应更加突出少数民族汉语是“第二语言习得”的特点。

## 二、国内关于汉语教学理论的相关研究

中央民族学院汉语文教研室编写的《中央民族学院对少数民族同学进行汉语文教学工作的情况和经验》(民族语文科学讨论会,1955),是目前所查阅到的有关国内少数民族汉语教学的最早著作。从20世纪80年代起,尤其是90年代末至今,广大语言学家、教育专家及一线教师对双语背景下的实践从第二语言习得的角度做出了一些研究。

在语言要素方面(语音、汉字、词汇、语法),邓卫群(1981)对现代汉语和藏语的声调进行了对比;李鼎兰(2007)探讨了藏族班环宇语音教材改革,认为汉语拼音不应该从b、p、m、f开始;唐小红(2007)分析了拼音教学的心得;扎西罗布(2007)对藏族学生在汉语学习中常

见的发音错误及其原因进行了分析。

在语言技能（听、说、读、写）的教学方面，拉珍（2007）对藏族班的汉语字、词教学进行了对比；杨万里（1997）建议在小学增设汉语说话科；杨道贤（2007）认为在汉语教学中要重视词汇的教学；明玛次仁（2007）探讨了在双语班进行开放式汉语作文教学的必要性。

在语法方面，王联芬（2007）对汉语和藏语的量词进行了对比。

在教法方面，许多一线教师发表了大量关于汉语教学的文章，如《藏族学生的汉语教法初探》《汉语文“讨论教学”之我见》《汉语文教学的四字要诀》《汉语文教学中藏族学生创新能力的培养》《西藏中专汉语教学探微》《“导动、矛式”在特教汉语文教学中的运用》《语言教学过程中的静态分析和动态运用——对少数民族地区汉语言教学的思考》等。

在研究内容与方法上，出版了大量的著作和论文集。例如，严学窘的《中国对比语言学浅说》（华中工学院出版社，1985），中国少数民族双语教学研究会的《中国少数民族双语研究论集》（民族出版社，1990），国家民委文化司和中国社会科学院民族研究所的《中国少数民族语言文字使用和发展问题》（中国藏学出版社，1993），盖兴之《双语教育原理》（云南教育出版社，1997），戴庆厦和滕星等的《中国少数民族双语教育概论》（辽宁民族出版社，1997），何俊芳的《中国少数民族双语研究：历史与现状》（中央民族大学出版社，1998），邓成伦的《彝汉双语教学研究与实践》（四川民族出版社，1998），盖兴之和宋金兰的《双语教学的理论与实践》（云南民族教育出版社，2000年），王振本和阿布拉·艾买提的《新疆少数民族双语教学与研究》（民族出版社，2001），关辛秋的《朝鲜族双语现象成因论》（民族出版社，2001），丁文楼的《中国少数民族双语教学研究与实践》（民族出版社，2002），王远新和丁文楼等的《双语教学与研究（共六辑）》，慕朝京的《小学壮汉双语文教学法》（广西师范大学出版社，2005）等。不仅总结了国内少数民族学汉语的一些共性问题，还有蒙古族、苗族、壮族、彝族和维吾尔族等少数民族学汉语的经验，如王斌华总主编的双语教育丛书，其中的《双语教学的



回眸与前瞻——国际视野本土实验》(上海教育出版社,2008)介绍并分析了国内外双语教学实验点的经验,为我国汉语教学如何在双语教学的背景下健康有序地发展,提供了一个可以借鉴和参照的资源。

进入20世纪以来,汉语作为第二语言教学的学科不断成熟。伴随着第二语言教学理论、第二语言习得理论等的不断丰富,特别是对外汉语教学盛况空前,科研成果显著,教学水平也迅速提高,涌现出了一大批汉语教学的著作,如Freema和Long的《第二语言习得研究概况》(外语教学与研究出版社,2000),Nunan的《第二语言教与学》(外语教学与研究出版社,2001),刘珣的《汉语作为第二语言教学简论》(北京语言大学出版社,2005),崔永华、杨寄洲的《汉语课堂教学技巧》(北京语言大学出版社,2005),崔永华的《对外汉语教学的教学研究》(外语教学与研究出版社,2005),黄锦章、刘众的《对外汉语教学中的理论和方法》(北京大学出版社,2005),吴旭东的《第二语言习得研究》(上海外语教育出版社,2006),吕必松的《汉语和汉语作为第二语言教学》(北京大学出版社,2007),孙德金的《让科学成就教学——对外汉语教学研究》(北京师范大学出版社,2007),程棠的《对外汉语教学理论与实践关系问题综述》(北京语言大学出版社,2007),戴庆厦的《第二语言(汉语)教学概论》(民族出版社,1999)等。对我国对外汉语教学50年以来研究和成果的梳理最为系统的一套书是2006年7月出版的“对外汉语教学专题研究书系”,这套书由商务印书馆组织编纂,由北京大学、北京师范大学、北京语言大学和中国人民大学的对外汉语教师共同协作完成,包括对外汉语教学学科理论研究、对外汉语课程教学研究、对外汉语语言要素及其教学研究、汉语作为第二语言的学习者习得与认知研究、语言测试理论及汉语测试研究、对外汉语教师素质与教学技能研究、对外汉语计算机辅助教学7个系列,共22本书,涵盖了对外汉语教学理论与实践研究的方方面面。

### 三、少数民族地区汉语教学的理论基础

通过国内外对第二语言习得和汉语教学的相关理论研究,少数民族地区汉语教学的支撑理论包括语言学理论、教育学理论、心理学理论及现代教育技术理论。

语言学理论是第二语言教学、第二语言习得理论的基石。其中,第二语言习得理论是汉语教学的核心理论,在前面第一节和第二节中已经有较为详细的阐述。“语言学从宏观到微观、从理论到实践,多层次多角度地为第二语言教学提供帮助和指导,因此它是第二语言语言学核心性的基础学科。”语言学从宏观分类,根据一般和个别的分类标准,可以分为普通语言学(General Linguistics)和具体语言学(Specific Linguistics)。普通语言学揭示了语言的普遍性规律;具体语言学揭示了特定的汉语与少数民族语言的规律,特别是汉语与少数民族语言的联系与区别。语言学的分支学科,如认知语言学、心理语言学、符号语言学、民族语言学等从不同的角度对少数民族汉语教学的教学设计、教学内容、教材选编、教学方法等各方面提供了理论指导。

教育学是研究教育规律的一门学科,任何课程的教学都应以教育学的相关理论作为指导。因此,汉语教学的教学理念、教学活动、教学设计等都必须遵循教育规律,都需要在教育学的指导下发现教学规律,探寻教学效果的最大化。

心理学是研究人类心理现象及其规律的科学。第二语言学科的建立过程与心理学的联系密不可分,对学习过程心理机制的研究也产生了非常丰富的成果,如偏误分析研究、对比研究等。甚至每一种教学法流派的形成,都受到心理学理论的重要影响。

现代教育技术理论主要以计算机技术为核心,以互联网为媒介,采用网络技术、多媒体技术进行知识的获取和传授。随着信息技术的发展,

---

赵金铭. 对外汉语教学概论[M]. 北京: 北京商务印书馆, 2008: 75.

汉语教学也依靠这一技术手段的发展，正在丰富其教学方式。可以预见，在汉语教学的未来发展中，信息技术必然发挥更加显著的作用。

总而言之，汉语教学的学科性质决定了语言学理论、教育学理论和心理学理论等都是其发展的基石。以这些理论作为汉语教学研究与实践的基础，能够更加有效地解决汉语教学中“教什么”“怎么教”“学什么”“怎么学”等问题。

## 第四节 汉语教学的主要方法

汉语教学在我国拥有较长的历史，在几十年的教学历史中，形成了丰富的理论成果，也收获了实践成果。自 19 世纪以来，伴随着语言研究理论的发展，在语言教法领域不断涌现出诸多成果，如直接法、听说法、交际法、功能教学法、综合教学法、任务型教学法等。

### 一、听说法

听说法是第二语言应用较早的教学法，发源于美国的 20 世纪 40 年代。它强调通过反复的句型结构操练培养口语听说能力，也被称为是“句型法”或者“结构法”。也是我国 20 世纪八九十年代传统英语教学课堂上广泛采用的教学方法。听说法的特点是，强调口语是第一位的，通过反复的句型操练强化学生的记忆，包括教师通过示范读音等领读的方式对学生进行教学，在教学的过程中，尽量使用目的语，采用直观的方式或者借助情境、语境直接使用目的语强化学生的记忆。

听说法在教学的初期用简单直接的教学方法让学习者接触到第二

语言，能够通过操练、模仿快速地掌握语法和句型。但是，听说法把大量的时间用于反复的模仿、记忆和重复上，教学方式枯燥，缺乏灵活性，学生缺乏灵活运用语言的能力，逐渐被 20 世纪 70 年代兴起的交际法所取代。

## 二、交际法

交际语言教学(简称交际法)产生于 20 世纪 70 年代的西欧共同体。它是以语言功能和意念项目为纲，培养在特定的社会语境中运用语言进行交际能力的教学法。交际法的理论基础是社会语言学，注重设计真实的交际环境，引导学生以交际为目的进行口语的训练。它采用讲练双向互动的方式，以教师讲授为辅，学生演练为主，讲练相互结合。在外语课堂，交际法的一般模式是：设定主题、固定结构问答、情景对话、复述课文、课前 5 分钟讲述、模仿造句、培养英语思维能力、文化知识导入、创设英语语言环境、做游戏。交际法要求选用真实的、自然的语言材料，贴近学生的生活。在教学过程中，创设接近真实的交际情境，通过大量的互动交际性活动培养语言运用能力，并帮助学生在生活中运用所学到的语言。

交际法的优点是显而易见的。在教学方式上，以学生为主体，生动有趣，重视师生情感沟通；在教学内容上，注重文化的导入，容易引发学生学习语言的兴趣；在教学目的上，通过大量的语言输入，能够形成有效的输出，解决学生实际生活中的语言运用问题。当然，学者们也指出，单一的交际法不能适应实际教学的状况；教师的身份也不仅仅是单一的，而应该在多重身份中切换。交际法的应用为任务型教学法的产生奠定了良好的基础。

---

朱晓阳．听说法和交际教学法：北美汉语教学模式研究[D]．长春：吉林大学，2011．

王丽春．英语教学交际法的实践探索[J]．教育与职业，2006，(33)．

### 三、任务型教学法

任务型教学法是在目前第二语言的教学中的应用非常广泛的教学法。自 20 世纪 80 年代兴起以来,就以其科学性、实用性的理念迅速推广开来,积累了大量的理论和实践经验。它所提出的“学中做、做中学”的语言教学方式具有趣味性和可操作性,受到第二语言教学的专家和教师的广泛推崇。

#### (一) 任务型教学法的内涵

任务型语言教学是一种动态的语言学习法,它的理论基础来自于建构主义理论、语言习得理论、系统功能理论等。所谓“任务”,就是在日常生活中人们每天不断重复的各种社会活动,如购物、打电话、运动等(Long, 1998);是语言学习者通过思考,在获取信息中总结出一定成果的活动;强调教师和学生的分工,确定学生的主体地位,并重视学生在任务中本身的认知特性,教师对活动的过程进行监控和管理(Prabhu, 1986)。Breen 认为,任务是为了促进教学而精心组织的一系列的教学活动,所有的活动都事先预设目标和内容。不同任务的目的、内容、过程和结果都将会产生不同的学习效果。Nunan 对任务的理解和定义强调的是语言学习行为,如分析、处理、生成和交互活动,强调的是语言意义而不是语言形式;Skehan 则将任务分为 5 个特征的活动:重点在于“意义”;有交际问题需要解决的;设法完成任务是第一位的;与现实生活中的真实情景有一定的联系;依据完成的结果来评估任务的执行情况。这 5 个方面比较全面客观地概括了任务的特性。

任务型教学法以学生为本,充分尊重学生的主体地位,体现了“以人为本”的理念。在教育部编写的《英语课程标准解读》中,对任务型语言教学做了如下解释:任务型语言教学就是以具体的任务为学习的动力或动机,将需要完成任务的实践环节作为学习的过程,不以测试的分

数而是以展示任务成果的方式来体现教学的成就。学生在教师的指导下,通过感知、体验、实践以及参与和合作等方式,进行自主学习,并且主动地用所学语言去“做事情”(Doing Things with the Language),在此过程中自然地习得目标语和发展语言能力,从而感受成功的心理体验。在任务型语言教学的过程中,语言的习得不是单纯地训练技能和掌握语言知识,强调语言的使用是掌握语言的最佳途径。教师在实践操作中,围绕特定的实践项目,设计一系列由简到繁、由易到难的任务。根据不同年龄、不同层次学生的水平和接受能力,让学生通过相互讨论、合作交流等方式完成任务。学生在完成预设的任务过程中通过陈述、沟通和解释等各种语言表达形式掌握语言知识、训练语言技能,从而达到掌握语言的目的。在整个学习的过程中,学生通过反思、顿悟和自省,充分调动主观能动性,积极发现问题、解决问题,通过合作互助,体会到任务完成的喜悦,感受第二语言学习的魅力。教师在任务型教学的过程中,应科学合理地制定贴近学生日常生活的教学项目,学生在实践中,体验合作和交流,完成情感的体验,形成积极的学习态度,促进语言交际能力的提升。

## (二) 任务型教学法的特点

目前,任务型教学法已经被广泛应用于第二语言的教学领域,不管是在英语学习的课堂还是在对外汉语的教学课堂,其有效性已经得到了专家和教师的一致肯定。学者们总结出了任务型语言教学模式的6个特点。

一是任务型教学关注学习过程而不是学习的结果。学生在真实或模拟的环境中完成任务,激发了学生学习的积极性,形成语言运用能力,遵循了学生的认知发展规律。

二是任务型教学强调掌握语言的途径是目的语的互动交流。

三是学习场景是通过真实的生活素材嵌入的,改变了以往以功能为

---

中华人民共和国教育部. 全日制义务教育英语课程标准解读(实验稿)[S]. 北京:北京师范大学出版社, 2002.

基础的教学互动中真实性不足的问题，强调“学以致用”，使得语言学习丰富而有趣。

四是任务型教学强调以学习者自身的经历作为课堂教学的重要元素。

五是任务型教学将课内的语言学习和课外的语言活动联系起来，课内知识来源于实践，也运用于实践，促进学习者牢固掌握语言。

六是任务型语言教学的任务安排是由易到难的。

### （三）任务型教学法的优点

根据任务型教学方法的内涵和特点，可以看出任务型教学法的优点主要表现在以下几个方面：任务型教学法从激发学生学习第二语言的兴趣出发，通过完成任务体验语言的乐趣；任务型教学法将语用能力与语言技能训练相结合，促进学生全面的、综合的语言语用能力发展；学生通过互动参与语言交流活动，有利于充分发挥学生的想象力和创造力；任务型教学法通过分组完成任务，调动学生大面积参与语言学习活动，有利于学生养成积极参与的学习习惯；活动的涉及内容面广，促进学生在完成过程当中吸收消化大量的信息，拓宽学生的知识来源和渠道；学生在活动的参与过程中，提高了人际交往能力，养成了独立思考的习惯，锻炼了随机应变的能力，并展示了自我，有利于学生全面综合素质的提高。

总之，任务型教学法强调“以人为本”，强调以学生为中心，从学生的实际语言运用出发，有助于学生第二语言知识的学习和能力的发展。任务型教学法在教学目的上，并不反对语言知识教学，也不反对语法教学，而是提倡以语言运用能力为目的，在过程中融入语言知识教学和语法教学，在完成任务的过程当中利用目的语解决实际问题；在教学内容上，模拟真实生活场景，对真实语言进行加工，设计出富有意义的语言输入；在教学方式上，采用师生互动，生生互动的形式，达到有意义的输出。

## 四、综合教学法

美国人 Paulston 和 Bruder 在《英语作为第二语言的技巧与程序》一书中最早提出了“折衷”(Eclectic)的概念：“我们采用的折衷的语言教学方式，基于的假设是我们的教学并不仅仅基于一种理论学派”。折衷(折中)教学法也被称为综合教学法，顾名思义，它是一种博采众家之长的多元化的、综合化的教学方法，它不属于传统的教学方法，也不同于任何一种具体的教学方法。这种理念认为，在语言学习的过程中，任何一种学习方法都没有好坏之分，根据特定的教学目标、具体的教学环节，选择最有效、最能满足教学需要的教学方法。

国外的学者对于折衷教学法进行了理论研究，Wilkins (1980) 和 Alexander 在很多场合或文章中都阐述过要从实际出发采纳各教学法流派所长进行教学的观点。美国教学法家 B. W. Robinett (1981) 认为，语言教学应该少一些教条，灵活地运用各种教学方法。Kallur (1987) 也认为，任何极端片面的教学理论都会使教学活动出现偏差。如果我们能够经常比较和吸收不同的教学方法和教学理论，教学中就可避免偏激片面的做法。Stern (1992) 认为，折衷教学法对教师根据一些原则选择适合的教学方法提出了更高的要求。美国的 Paulston、Bruder 等则公开宣称自己的教学法是“折衷”的，在他们的教学专著中也集中体现了这种折衷的观点。

在我国汉语的教学中，受到国外教学法流派的影响，在综合教学法方面也有自己的看法。

李元培在 1988 年首次提出了“综合教学法”的概念。他总结了我国 20 世纪 60 年代以来汉语教学的特点：以综合教学法为基础、以实践性原则为中心。他把这种对外汉语教学法概括为“综合教学法”。如吕必松所说：“在总结自己的经验和对各种语言教学法流派进行比较的

---

王素梅. 谈综合教学法在对外汉语教学中的应用[J]. 教育与职业, 2007 (24): 145-146.



基础上,逐渐形成了一种主要的教学法倾向或新的教学路子。这种教学法倾向或教学路子的特点可以概括为:以培养学生的交际能力为基本目标;根据学生的特点和学习目的确定教学内容;贯彻结构、情境和功能相结合的教学原则;用不同的方法训练不同的语言技能。”他把20世纪80年代以来的对外汉语教学法特点称为综合教学法倾向。

近年来,随着汉语热和对外教学汉语的深入研究,这种教学法被广泛地运用于对外汉语教学。综合教学法为教师在教学过程中如何科学地选用教学法提供了全新的视角,它的最大优点是不局限于某种教学法,而是对某个时期流行的教学法采用审慎的态度,根据教学内容、教学对象综合运用不同的教学法。

徐子亮、吴仁甫(2005)在《实用对外汉语教学法》中也曾做过论述,他们认为,任何一种教学法流派都有其合理的部分,在当时的外语教学中也都发挥了十分重要的作用,产生了积极影响。对外汉语教学应博采众长,将各种教学法流派科学合理的部分融合在一起,应用于对外汉语教学。王素梅(2007)认为,各种教学法流派,都有其合理的内核和不足之处。对外汉语教学在借鉴各种教学法流派时,应扬长避短,吸取各流派最合理、最有用的部分加以综合。杨煌(2008)主张在对外汉语教学中应采用综合教学法。他认为,综合教学法不是一种固定的教学法,是在长期的实践中吸取了国外第二语言教学法的优点,结合汉语的特点创造出来的一种灵活的教学方法。陈健(2008)认为,对外汉语综合教学法最大的特点就是科学性、全面性、综合性和实用性。综合教学法博采了众家之长,可以说,对外汉语综合教学法是第二语言教

---

徐子亮,吴仁甫.实用对外汉语教学法[M].北京:北京大学出版社,2005.

王素梅.谈综合教学法在对外汉语教学中的应用[J].教育与职业,2007,(24):145-146.

杨煌.谈综合课教学法在对外汉语初级教学阶段的运用[J].中国科教创新导刊,2008,(5):113-114.

学法的集大成者。攀长荣(1999)认为,折衷教学法是博采众家之长,吸取各家优势的综合性教学方法,他主张在外语教学中坚持折衷主义立场,分析比较各种教学理论、教学方法和教学技巧,取其精华,去其糟粕,选择适合多样化教学环境的教学方法。马书红(2000)在《论外语教学法的综合平衡走向》中说:“各种外语教学法经过若干年的碰撞、比较和反思渐呈综合发展之势,走上了一条兼收并蓄、综合平衡的道路。”这使我们对英语教学的认识更全面、更深化、更接近教学实际。张治英(2000)在《外语教学法的优化选择与综合运用》一文中分析和阐述了当代外语教学界出现的各种外语教学法融合折衷的趋势,指出了教师在教学中选择科学的教学方法的原则,并提出教学中对教学方法应该采取优化选择和综合运用的态度。他提出的综合教学法,也就是将传统的教学方法与交际法相结合,取长补短,以实现最佳教学效果。刘洁(2010)在《综合教学法在二外西班牙语课中的应用》中写道:“在二外西班牙语课上应用综合教学法能够提高课堂的趣味性,增强学生的学习兴趣,并能有效加强对学生口语、听力的训练,有利于学习者语言能力的全面均衡发展,将极大地改善教学效果。

我国学者对综合教学法的研究虽然晚于国外,但根据国内第二语言的教学特点,研究比较全面。也可以看出,随着教学法研究的深入,综合教学法在第二语言的教学中的影响会越来越大。

---

陈健.综合教学法与对外汉语课堂教学[J].现代语文(语言研究),2008,(9):110-112.

徐子亮,吴仁甫.实用对外汉语教学法[M].北京:北京大学出版社,2005.

书红.论外语教学法的综合平衡走向[J].桂林市教育学院学报,2000,(3).

张治英.外语教学法的优化选择与综合运用.外语教学,2000,(1):76-79.

刘洁.综合教学法在二外西班牙语课中的应用[J].中国校外教育(基教版),2010,(2):84.

## 第四章 理念与模式建构

情趣化教学是建立在对学生积极情感的激发、引导基础上，逐步稳定、升华，上升为一种高层次情趣和情调的教学方式。“情”是指对客观事物及人的需要的心理反映，“情”字涉及情感、情绪、情调、情爱、情怀、情味、情境、热情和激情等要义。“趣”则有兴趣、趣味、志趣、乐趣和雅趣等义。它要求激发学生初级学习阶段的兴趣，在此基础上逐步转化乐趣，通过与人的目标、理想等结合，进而升华成为一种深层次的、稳定的、社会性的品质——志趣，从而达到语文教学的最高目标。根据已有的学术成果及实践经验，我们认为，可以将情趣化教学理念创造性地运用于少数民族地区汉语教学中，从而形成新的少数民族地区汉语教学的新模式。

### 第一节 情趣化及其他概念

我国是一个多民族的国家，本文所指的少数民族地区主要是指西部少数民族聚居区，尤其是其母语非汉语的地区，包括藏族、彝族、维吾尔族等。汉语教学是一门科学，它是以汉语言文字教学为基础的涉及多学科的交叉性学科。汉语教学的最直接的目的是要让学习者学习、掌握好汉语。情趣化教学是建立在对学生积极情感的激发、引导基础上，逐步稳定、升华，上升为一种高层次的情趣和情调的教学方式。

## 一、少数民族地区

我国是统一的多民族国家,由 56 个民族组成中华大家庭。少数民族人口大约有 12426 万人,约占全国总人口的 8.41%;少数民族聚居的区域面积为 616.29 万平方千米,约占全国总面积的 64.2%;全国有民族自治地方 155 个,其中包含 5 个自治区,30 个自治州,120 个自治县(旗),还有 1356 个民族乡。有 30 多个民族是跨境民族;55 个少数民族共使用着 80 多种语言,不同程度地使用着 39 种文字。

正如曾丽所说,占全国人口总数近 10%的少数民族不论是地理环境、文化背景、语言使用状况、宗教信仰、生活习惯还是思维方式等都与汉族有很大差别。而且少数民族地区在地理环境、人文背景、经济基础、社会发展水平等方面与我国其他地区相比有着自己的特殊性。

虽然我国各民族形成和发展的情况各不相同,但总的方向是汇聚成为统一的中华民族。自秦汉开创我国大一统的格局以来,统一成为中华文化的核心价值。56 个民族“各美其美,美美与共”,每一个民族的文化都成为中华文化的重要组成部分。因此,重视人口上亿的少数民族的发展,重视占半数以上国土面积的少数民族地区的发展,是国家安定统一、各民族共同繁荣、全社会和谐发展的重要前提。

关注少数民族地区的人口质量,是发展少数民族地区教育的前提之一。有学者分析我国少数民族的人口流动具有如下特点:少数民族地区内流动人口规模略有缩小,跨区流动人口规模呈明显的扩大态势;无论是区内还是跨区流动,人们选择流入地的范围变得更广;在跨区流动人口中,表现出主要流向周边地区、男性偏多、以青壮年为主、整体文化

---

赵靖茹.我国藏族的民族教育政策研究[D].上海:复旦大学,2012.

曾丽.从“三语习得”视阈探讨我国少数民族地区的外语教育[J].民族教育研究,2012,(01):31-35.

戴卫东.我国少数民族地区社会保障研究及其评价[J].西南民族大学学报(人文社会科学版),2012,(02):18-22.

素质偏低等特征；随着经济发展和社会进步，经济性流动成为主要流动形式，流动原因更加多元化；生活水平和就业机会的区域落差成为人口流动的直接原因；国家相关政策对人口流动有一定的诱导作用。由此可以预见，在未来相当长的时期内，少数民族地区的流动人口还有进一步增加的趋势，流动人口的特征和原因也将日益多样化。这将对少数民族地区的社会经济发展产生不可估量的积极作用。

在少数民族地区的流动人口还有进一步增加的趋势。在流动人口的特征和原因也将日益多样化的背景之下，邱中慧指出了少数民族地区的教育现实状态：与汉族地区相比仍然处于落后状态，与少数民族地区经济建设 and 发展的要求相去甚远。少数民族地区与汉族地区区域教育发展不均衡，少数民族地区教育投入严重不足，师资短缺问题突出，教师素质有待提高，举债“普九”严重，贫困生比例高等问题都是在研究少数民族地区的教育时不可逃避的。

针对以上诸多问题，我国少数民族地区的教育至少有三重任务：一是兼顾以主体民族为主的统一国家的发展和需求；二是对少数民族文化的传递、继承与发展；三是使每个学生都有同等的学习机会，都能体验成功的学习经验。少数民族地区的教师作为教育活动的组织者、引导者，要完成这三重任务，必将面对文化多样性带来的诸多特殊要求，在专业素养中须具备不同文化间的知识、理解与交流等多方面的能力。

尤其是从少数民族地区教育发展的现实分析，如何提高汉语教学的水平处于关键环节。主要表现在以下 3 个方面：一是在促进少数民族国家意识、民族和睦团结等现实重大问题之下，少数民族学生更好地掌握国家通用语言——汉语，具有根本性意义，很难想象，大量少数民族不

---

吕红平，李英．流动、融合与发展——少数民族地区人口流动研究[J]．河北大学学报（哲学社会科学版），2009，（06）：14-21．

邱中慧．少数民族地区教育公平问题的思考[J]．贵州社会科学，2007，（10）：119-122．

孟凡丽．论少数民族地区跨文化教师的培养[J]．教师教育研究，2007，（03）：12-16．

具备基本的汉语能力，而能够具有良好的国家意识和民族团结意识；二是在少数民族人口流动的大背景下，少数民族掌握汉语是其跨区域流动、获得更多就业机会的重要基础；三是近年随着少数民族地区教育中汉语教学模式的改革，汉语成为少数民族学校主要的教学语言，如果不能有效提高汉语教学水平，不仅汉语的学科成绩不好，而且会严重制约其他学科的学习。

## 二、汉语教学

汉语是最发达、历史最悠久的语言之一，也是当今使用人口最多的一种语言。由于民族发展的需要、社会发展的需要，以及我国民族政策、语言政策和少数民族学习汉语的优良传统，汉语学习在少数民族中已经成为一种社会行为、群体行为。由于区域、文化、民族习惯等因素的影响，各民族区的少数民族在使用汉语的同时也带上了当地的民族特色。少数民族掌握汉语的这种情况是一个时代进步的表现，也是少数民族地区入学儿童已经普遍存在的一种现象。

汉语教学是一门科学，它是以汉语言文字教学为基础的涉及多学科的交叉性学科。汉语教学的最直接的目的，是要让学习者学习、掌握好汉语。汉语教学工作者是汉语教学发展的天然促进者。如果我们能够把握住历史发展的总趋势，紧紧抓住有利的客观形势，不失时机地采取有力、有效措施，就可以为发展汉语教学做出更大的贡献。

张卫国通过对阅读材料的考察和计算发现，满意的阅读理解建立在0.95左右的识读率上。通过对不同词表所包含字数及其识读率的分析 and 比较得出，阅读者掌握的字词比达到1:7以上才能达到这样的识读水

---

吕必松．我对发展汉语教学的几点认识[J]．汉语学习，1993，(06)：39-42．

李敏．墨江雅邑镇哈尼族小学生汉语习得分析[D]．昆明：云南师范大学，2015．

陆俭明．当代语言学理论与汉语教学[J]．世界汉语教学，2009，(03)：391-398．

平。学习汉语时,掌握近 3000 汉字的同时,应该掌握 2~3 万个汉语词语。比对这样的识字标准,少数民族地区汉语教学仍然需要进一步在各方面提升教学质量,将汉语教学置于重要地位。

目前少数民族地区的汉语教学已经取得了一定成果,但仍然存在一些问题:一方面少数民族的学生学习汉语的愿望不断高涨,但另一方面绝大多数生活在边疆或偏远地区的学生幼年在生活环境中使用母语、习得母语,其汉语基础薄弱,甚至是 0,汉语学习具有“第二语言学习”特征。如何充分把握第二语言学习规律,提高汉语教学水平,是少数民族地区汉语教学,以及整个少数民族地区教育发展的重大课题。

### 三、小学低段

小学低段一般指小学一、二年级。小学低段学生的特点主要有好奇心强、活泼好动、心智发育不成熟、道德行为等方面需要教育者引导、识字认字进入勃发期等。正如吴忠豪所说,现代心理学研究表明,5~9 岁是儿童语言发展的关键期。儿童 6 岁入学正处于语言发展的关键期,这一时期侧重于儿童语言能力的开发,不仅会对儿童一生语言能力发展起到积极作用,而且会对儿童思维及个性的发展产生重要影响。

少数民族地区小学低段学生在正式入学之前,由于受家庭教育的影响,使用少数民族语言进行交流沟通,习惯了使用母语。汉语在学校中作为多数时间使用的语言,与少数民族地区学生的母语相碰撞,一方面导致少数民族地区学生刚入校时容易产生汉语环境的“不适应感”,以至于出现害羞、恐惧、迷茫等心理。另一方面,学生的母语与汉语的本身区别,以及汉语教学安排中的不当,使学生的汉语学习面临更大的困难。

---

张卫国. 阅读:覆盖率、识读率和字词比[J]. 语言文字应用, 2006, (03): 102-109.

吴忠豪. 低年级语文课程改革的新路径——《小学低段语文“双重点”课程建设与实践研究》序[J]. 语文建设, 2016, (31): 77-78.

汉字是我们中华民族优秀传统文化的根基所在,不管是汉族还是其他少数民族都需要学习并继承汉字。郭沫若老先生曾经说:识字是一切探求的第一步。识字是语文能力的重要结构要素,是读写能力发展的先决条件。因此,识字教学是小学语文教学的首要任务,也是低年级语文教学的重点。《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》明确指出:低段学生必须认识常用汉字 1600~1800 个。识字量少的少数民族地区小学低段学生,又正处于语言发展关键期,教师能否抓住此关键期,帮助孩子迅速有效地掌握大量生字,成了小学低年级汉语教学中的关键所在。教育者需要解决如何有效地提高学生的识字兴趣,扩大学生的识字范围,巩固学生的识字基础,增强学生的识字能力,促使学生在循序渐进中提升语言发展的水平,引导学生在活学活用中培养学以致用习惯等诸多问题。

#### 四、情趣化教学

对于汉语地区而言,汉语教学即语文教学,其主要目的就是通过语文教材中的文学作品阅读赏析,来有效提高学生的审美情趣、审美品位,进而以文学作品的形象性与深刻的主题内涵来影响学生的世界观、人生价值观等的树立与提升。语文教学是一个人文学科,充满了人文关怀与人性情趣。因此,对于这门学科的教学,更应该是充满了情趣性的审美享受,而不是枯燥无味的仅限于知识传授的乏味形式。

教育界的前辈蔡元培先生曾经将整个教育事业都定义为“趣味教育”。语文教学,最终的目的就是在引导学生掌握语言文字等基础知识的基础上,在文学作品中鲜活的人物形象、积极向上的主题意蕴以及经

---

李会碧. 让孩子快乐主动识字——小学低段识字教学初探[J]. 科学咨询(教育科研), 2012,(06): 66.

韩虎. 小学低段识字教学初探[J]. 读与写(教育教学刊), 2017,(03): 135+151.



过几千年时光洗礼的诗词文赋所深蕴的审美意境的影响下,感受文学作品的美,进而感受生活中蕴藏的美好事物,感受生命的美好、人生的美好,并能够以积极阳光的态度面对生命中的每一次经历,促使学生在语文情趣化教学中形成健全的人性品格。

教学情趣的生成是教学主体(教师与学生)之间在平等、民主、公正、对话的基础上双向建构、息息相通的结果。它通过心与心之间的交流和碰撞,从而达到心灵上的契合和愉悦。在本质上,它是对物化了的、世界的精神提升和内在超越,是对人之为人存在意识的彰显和在体悟意义上的不断觉醒。因为在新的课程中,师生之间要通过心灵的对接、意见的交流、思想的碰撞、合作的探讨,实现知识的共同拥有和个性的全面发展。

在《现代汉语词典》中,对“情趣”一词的解释正是“性情志趣;情调趣味”。情趣化教学是建立在对学生积极情感的激发、引导基础上,逐步稳定、深化,上升为一种高层次的情趣和情调的社会活动。“情趣”的内涵若从词源上解释,“情”是指对客观事物及人的需要的心理反映,“情”字涉及情感、情绪、情调、情爱、情怀、情味、情境、热情和激情等要义。新课程改革强调语文教学要“目中有人”,实际上也就是强调对学生的“情”的尊重;“趣”则有兴趣、趣味、志趣、乐趣和雅趣等义,它要求激发学生初级学习阶段的兴趣,在此基础上逐步转化乐趣,通过与人的目标、理想等结合,进而升华为一种深层次的、稳定的、社会性的品质——志趣,从而达到语文教学的最高目标。

由此可见,在语文教学中,“情趣”在促进知、意、行的发展中起着不可比拟的调节和动力作用,使学生变“苦学”为“乐学”。情与趣两者互为条件——情是趣的基础,趣是情的深化;情侧重于内容,而趣侧重于形式,目的是使学生在愉快的教学氛围中求知启情。从教育心理学角度分析,积极的“情趣”对于语文教学有着重要的优化作用。教育

心理学中的情感是指人对客观事物态度的体验，分为“情绪、情感、情操”三类；兴趣则是个体力求认识某种事物或积极从事某项活动的心理倾向，它表现为个体对某种事物或从事某项活动的选择性态度和积极的情绪反应。它的发生发展一般要经历“有趣——乐趣——志趣”的过程。实验证明，中等强度的正性情绪最有利于提高人的感知、记忆、思维等认知活动的能力。同时，积极的情感和兴趣对人的行为具有增力的效用，使学生在学习中投入全身心的热情，提升克服挫折的勇气和信心，坚定学习的意志。语文情趣化教学正是利用积极的“情趣”在学习心理中的作用，优化语文教学，使语文教学在“情趣”的催化作用中，达到知、情、意、行的同步发展。

在语文教学的过程中，教师应当充分利用“情趣”因素对知、行、意的正面强化功能，以情促知、以趣促学，使师生在愉快的教学氛围中实现教学目标，完善人格发展。语文情趣化教学的根本含义是指语文教师在教学过程中，利用“情趣”因素的优化作用，使语文教学的认知目标与情意目标相和谐统一。因此，在教学中，教师要充分利用各种教学手段，创造出和谐愉快的教学情境，满足、激发学生的认知和情感需要，使学生在富有情趣的学习氛围中积极主动地学习，以趣促知，得知获趣。当然，这种知、趣的获得并不只是学生单方面的获益，而是教学相长——教师与学生的共同进步。

实践证明，在语文教学活动中着眼于教学的情趣化建构可谓正本清源。学生的情感生成源于语文工具性与人文性的合一。教材是情感生成的工具性物质载体，人文性则应成为教材的主导精神指向。语文课不仅是语法概念、文章作法、文学常识、写作技巧等工具性知识的授受、传递和操练，还应当是终极关怀、价值旨趣、学术品位、启蒙情结等人文知识的继承、内化和彰显。“趣味”不是世俗中由于人的欲望、需求的满足而带来的庸俗、肤浅、低下的肉身之乐，而是具有更深层次的人本

性格和人道主义关怀。一方面,它应当是存在主体基于现实层面对未知世界好奇心和探求欲的表达和申诉。没有趣味,对事物的观察和凝视也就无足以存在。另一方面,它是对人自然天性中的个性意识、自由意识、存在意识和生成意识的保护和尊重,是对人之为人存在价值及意义的不断扩充和深化。同时,情趣作为人文精神的承载体,担当着人文灵魂的催化剂,促使心灵的“结晶体”达到临界值,从而推进量的发轫及本质的嬗变。

新课程改革以来,少数民族地区的汉语教学接收了新课程理念,并将其吸纳为本地教学理念,在实施过程中渐渐形成了一些少数民族地区汉语教学成果,但也有一些现实问题存在。例如,根据张红梅的走访调查,苗区学校很少举行汉语文学习活动。即使是乡、镇中心完小,汉语文学习活动的开展状况也不容乐观。在小村子里的学校 90%以上的课堂从来都不曾举行过什么学习活动。教师能够顺利完成课本教学任务已属不易,根本没有时间考虑也没有条件举行丰富多彩的学习活动。许多地区没有举行过汉语文朗读比赛、字谜游戏、填词比赛等,偶尔举行一次作文比赛,很多学生竟然连“手抄报”是什么都不知道。窥一斑而知全豹,根据苗区汉语教学现状,少数民族地区的汉语教学在教学情趣上所存在的问题,是我们不可忽视的。

## 第二节 情趣化汉语教学的理念

基于对情趣化教学和少数民族汉语教学的深刻理解,我们认为,少数民族地区情趣化汉语教学的理念,主要可以从 4 个层面来理解与运

---

王洪席,余功超.论语文教学的情趣化构建[J].当代教育科学,2007,(02):55-56+59.

张红梅.湘西苗族地区小学汉语文教学现状调查研究[D].长春:吉林大学,2011.

用：一是从“高墙”到“阶梯”；二是从“重文”到“重语”；三是从“应然”到“适然”；四是从“学得”到“习得”。

## 一、从“高墙”到“阶梯”

根据吴雪云的研究,影响第二语言习得的情感因素包括动机、态度、自我、移情、焦虑等。可见,在汉语教学中,学生的情感因素对于汉语学习有一定的影响。其中,“自我”是比较突出的一点。正如刘怡所说,对于母语不是汉语的少数民族地区学生来说,在学习汉语时会遇到许多问题,其中最容易被忽视的是不正确的“自我意象”。不管我们意识到与否,每个人的脑子里都有一幅自我画像。如果重视它、研究它、掌握它、利用它,不但可以提高教学效果,而且能帮助学生树立克服困难的信心,真正提高学习成绩。

自我意象的好坏往往是自我效能感强弱的体现。根据自我效能感理论,自我效能感是个体对自身能否利用所拥有的能力完成特定任务的自信程度。自我效能感是人们对自己活动效能的判断,它对学生的学业成就有重要影响。主要体现在学生对学习目标的选择、学习动机的强弱、对待学习困难的态度与行为、对学习结果的认知与归因等方面。针对少数民族地区的汉语教学,面对汉语作为第二语言这样一个现实问题,如何增强学生的自我效能感,建立自信,优化自我意象,是教育者需要解决的问题。在母语的基础上学习汉语,就如同站在地面想要一蹴而就地去爬一面高墙一样困难重重。情趣化教学理论主张在地面上修建起一组

---

吴雪云.影响第二语言习得的情感因素[J].外语电化教学,1997,(04):21-23+33.

刘怡.汉语教学中不容忽视的“自我意象”[J].语言与翻译,2002,(01):67-69.

吴钊,范舒敏.榜样对学生自我效能感的影响[J].东南大学学报(哲学社会科学版),2016,(S2):165-168.

陈兰萍,雷文斌.自我效能感对中学生学业成就的影响分析[J].现代中小学教育,2013,(04):61-63.

阶梯,使学生立足于自身实际,“跳一跳”先跳到第一级,再慢慢进步到第二级,循序渐进地提升汉语水平,直到达成原有的“爬墙”的目标。

苏联教育家维果茨基的“最近发展区”理论也对我们有重要启示。他认为学生的发展有两种水平:一种是学生的现有水平,指独立活动时所能达到的解决问题的水平;另一种是学生可能的发展水平,也就是通过教学所获得的潜力。两者之间的差异就是最近发展区。教学应着眼于学生的最近发展区,为学生提供带有难度的内容,调动学生的积极性,发挥其潜能,超越其最近发展区而达到下一发展阶段的水平,然后在此基础上进行下一个发展区的发展。

从少数民族地区汉语教学的实际分析,挡在学生(尤其是小学低段学生)面前的“高墙”很多,不仅超越了学生汉语学习的“最近发展区”,而且使学生产生汉语学习的挫败感、畏惧感,从而制约学生汉语学习的积极情感,甚至产生负面的自我意象。

搭建学生汉语学习的“阶梯”,主要应当从3个方面着手。

一是应当从整体上降低小学低段汉语学习的难度,使汉语教学适应学生实际的接受能力。重点针对的问题是,少数民族地区的学生与汉语区的教学目标存在断层。目前不少少数民族地区的汉语教学目标尚未能突出地方特点,没有根据学生的实际情况确定相应的教学目标。而已有的实际经验显示,不少少数民族地区的学生需要两年左右或更多的时间才能达到汉语区学生刚入学时所达到的汉语水平。所以汉语教学目标要根据学生的现实情况来制定。对于少数民族地区的学生来说,更是不能“一口吃个大胖子”,不顾实际去追求“摸不到的苹果”。

在阶梯理念之下,可以将汉语学习分为若干个层面,而不同层面包含的内容具有不同的性质与特征,相应的汉语学习就具有层阶性,即从习得汉语的语言符号系统到理解汉语的文化内涵,进而形成汉语的审美

---

麻彦坤,叶浩生.维果茨基最近发展区思想的当代发展[J].心理发展与教育,2004(2): 89-93.

与价值观。因此,汉语教学应确定目标层次,形成汉语学习的阶梯型发展。例如,指导刚入学的汉语区学生首先通过听和说,积累大量的规范语言,极大地促进他们言语能力的发展和语感的形成。学生有了相当数量的语言积累,到了二年级再提出编故事的要求,引导学生根据课文内容,借助课文中积累的语言自己编故事。少数民族地区与汉语区的教学目标存在断层,如果能够被予以重视并加以修复,学生的汉语学习就会像人爬台阶一样,在前进上升的路上能够在仰望星空的同时不忘脚踏实地。

二是将汉语学习置于学生真实的生活情境之中。没有真实的语言情境,学生就更难以理解语言。少数民族地区的语言种类丰富,体系复杂。使用人数较多的藏语、维语、彝语、苗语等语言与汉语之间联系较少或无联系。学生除了在生活中接触汉语外,在入学后基本像是汉语地区的学生进入外语学校学习一门新的外语。如果生活中没有更多的机会接触汉语,直接进行汉语的学习,其初期境况就相当困难。汉语所承载的内容包罗万象,有特有的语法规则,这给少数民族学生的汉语学习也造成了不小的困难。这时,学生的信心会面临动摇的危险,其自我效能感有可能会降低。

在阶梯理念下,汉语教学应当通过创设真实的语言情境,在母语与汉语之间建立联系,制造纽带作用。情趣化理论认为,应在母语与汉语之间建立联系,在语境中习得汉语,使学生克服畏惧心理,坚定信心,由易到难,循序渐进,将生活与学习联系起来,制造纽带作用,使得学生认识到汉语的重要性及学习汉语并不是特别难的事情,并在双语的环境中适应汉语。学生一旦不对汉语学习感到畏难,则其学习原动力会激

---

韩明.汉语学习的层阶与汉语教学的适切性[J].广西师范大学学报(哲学社会科学版),2012,(02):107-112.

宋道晔.发展语言与阅读识字并重——小学低段语文教学改革的初探[J].语文建设,2016,(16):72-74.

发更大的学习潜能。

三是在具体教学内容的安排上,应当把教学的重心转到“言语”上,不要在学生刚接触汉语时就忙于教识字和拼音。学生掌握基本的“交流言语”,既能解决教学中师生交流的基本问题,同时也是校园生活所需,进而“真切感受学习汉语的实际价值”。针对少数民族地区汉语教材的实际问题,可以以特定少数民族为背景,编写小学低段地方教材,使少数民族学生通过两年时间的汉语学习,达到相当于汉族学生一年级刚入学时的汉语水平。然后,大约从小学三年级开始,重新回到部颁《语文》教材的学习。

## 二、从“重文”到“重语”

语言是人类的交际工具,人们一切的语言交际活动都是在一定的交际环境中进行的。语言学界称这种语言交际环境为“语境”,即言语环境,它包括语言因素和非语言因素。语言环境最早由英国人类学语境家 B. Malinowski 提出,他把语境分为两种:一种是“语言性语境”,即“情景语境”,指交际的过程中话语表达某种特定意义时所依赖的上下文言辞,它既包括书面语中的上下文,又包括口语中的前言后语;另一种是“非语言性语境”,即“文化语境”,指交流过程中某一话语结构表达某种特定意义时所依赖的各种主客观因素,如交际的时间、地点、场合、时代、对象,以及社会、文化背景和自然环境等。不同的语境规定了不同的交际方式和交际类型,对于话语的语义和语言风格都有一定的制约和影响。因此,分析任何语言现象都必须和它所依赖的语境联系起来,语言的研究要从社会文化的多角度出发,注意它的社会功能、文化差异和运用,若把语境孤立出来,静态地分析语言,那么就很难确定这个语言片断真正的结构价值和意义。交际中的语句和语境作为一个整体出现,是相互依存的关系,忽视了语言使用的环境,我们就很难来讨论语言。

语言习得的途径可以有日常生活习得、学校习得、影视广播习得等。语言习得可以通过一种或多种途径实现。语言习得主要受环境的影响，大的环境包括整个时代的背景，小的环境指个人的日常生活环境、学习环境、工作环境及成长的过程和社会经历等。它们是共同作用完成的。民族发展的需要、社会发展的需要，以及我国民族政策、语言政策和少数民族学习汉语的优良传统，使得汉语学习在少数民族中已经成为一种社会行为、群体行为。一方面，少数民族的学生有学习汉语的愿望，但另一方面，绝大多数生活在边疆的学生幼年在生活环境中习得母语，使用母语，之后才开始使用汉语，这致使当地的学生的汉语基础薄弱，影响汉语学习。

课堂教学是实施新课程的主阵地。作为一线教师，在实施课堂教学时，要围绕课标进行教学设计。在实际的课堂教学中，需要完成了以下转变：第一，从教师对语言知识的提炼转变为学生对汉语语言的体验；第二，变“教应试汉语”为“学应用汉语”；第三，从满堂灌的传授转变为开放式的自主、合作和探究性的学习；第四，从死教教材转变为活用教材，大胆取舍教材，开发课堂教学资源；第五，从只注重结果、忽略过程，转变为更加重视过程。长期以来，少数民族地区的汉语教学过多重视教材文本的传授和语法的探究，即“重文”，教师在学生汉语基础薄弱的情况下，急于赶上教学进度，完成教材规定的教学任务，忽视了学生的实际接受程度。

少数民族汉语教学“重文”“轻语”的原因主要有以下几个。

第一，汉语教材语用点较少。新时期以来，现代汉语的教学改革经历了4个时期：以教材编写为重点阶段，以教学内容调整为重点阶段，以教学方法改革为重点阶段，以课程体系建设为重点阶段。少数民族

---

王蕊：汉语文背诵教学法浅析[J]，西藏教育，2015，(09)：24-25。

陈黎明，温欣荣：新时期以来现代汉语教学改革研究综述[J]，河北师范大学学报（教育科学版），2008，(09)：98-102。



地区在教材编写经验上取得了较多的成果,少数民族地区对于教材编写已经有所重视。教材成为教学中的核心要素之一,教材水平的高低在很大程度上决定着教与学的效果。少数民族地区的地域差异性与复杂性使得课堂教学中的教材承担着为学生提供汉语素材的重要任务。语用点即语言运用点,是教师根据课标及教材文本特点,进行口语交际的具体设计。根据王洋对现有教材在内容、体例、题材、练习等方面的分析,汉语地区优秀的语文课堂上,教师在一堂课上至少设计出一个或者多个语用点,学生在语用环节根据教师的要求练习口语交际,学生的参与形式、汇报形式均多种多样,拓展了学生的语言运用能力。情趣化汉语教学理论认为,针对目前少数民族地区汉语教材语用点较少的现状,今后编写教材时应注重多从宏观层面考虑整个学期、学年的教学目标,提升课文内容的选择性、练习体系的多样性和词语编排的实用性,设计相应语用点,以供教师在教学设计和课堂教学中去参考与使用。

第二,教学中挤压了口语交际空间。在少数民族汉语教学上,考虑到少数民族地区学生的汉语基础薄弱,为了保证达成基本的教学目标,教师多沿用了传统的汉语教学模式。由于汉语教材语用点较少,教师设计教学时没有考虑或较少考虑基于语用点对口语交际进行设计,教学中学生作为“填鸭式”教学的知识容器,很少进行语言交流。尤其是与同伴的交际相当少,教学环境将口语交际的空间挤压至了“真空”状态。在少数民族日常生活中,学生都由于害羞或不会或不习惯而不选择用普通话交流,这样就导致他们在课堂或课下均没有一个好的训练环境来提高他们的汉语普通话水平。

正如宋道晔所说,我国语文教学重书面语言、轻口头语言的现象始终难以扭转,特别是学生听说能力的培养一直难以得到重视。按照低年级儿童的生理和心理特点,探索促进儿童语言快速发展的科学合理的语

---

王洋,对新疆维吾尔族汉语教学的教材研究[J],新疆大学学报(哲学·人文社会科学版),2010,(01):153-156.

文学习路径，是语文教学界同人多年来孜孜追求的目标。教育者应当切实贯彻课改理念，多设计语用点，多给学生口语交际练习的空间，将课堂还给学生，让学生成为汉语的主动使用者与课堂的主人。

综合以上少数民族地区汉语教学“重文”的现状，情趣化汉语教学理论提出，要根据第二语言学习的特性，创造适宜的语境，引导学生更多时间主动使用汉语的口头语言，即“重语”，不仅重视学生个体语感的培养，而且重视学生群体交往中更多使用汉语。

### 1. 注重语感培养

叶圣陶先生说过：“文字语言的训练，我认为最重要的是训练语感，就是对语言的敏锐感觉。”著名语言学家吕叔湘先生也说：“语文教学的首要任务就是培养孩子各方面的语感能力。”《全日制义务教育语文课程标准（实验稿）》明确提出，语文课程要“引导学生丰富语言积累，培养语感”。语感是对语言文字的敏锐感觉，一种对语言文字丰富的联想、想象的感知活动，是理解语言文字的基础，是一种直觉思维，是语文教学的最终目的。

目前有关语感培养的研究较多，其中对外汉语对语感培养的研究成果较为突出。例如，周健在对话感培养模式理念的研究中指出，外语教学的目的是培养学生的语言综合运用能力，这种能力可以概括为学生的语感能力。语感在语言交际中具有关键的核心作用。

语感培养教学模式的主要原则和方法有四点：扩大输入、熟读背诵、交际语境、教师点拨式的讲解。例如，王学凯对于语感培养的理论认为，对外汉语教学的基本任务之一是培养学生的汉语语感。培养汉语语感有几种方式，即从加强学生的记诵能力、让学生多角度了解汉文化、语音与语

---

宋道晔.发展语言与阅读识字并重——小学低段语文教学改革的初探[J].语文建设,2016,(16):72-74.

张林军.在阅读教学中培养小学生的汉语语感[J].西藏教育,2013,(03):10-11.

周健.试论汉语语感培养教学模式的确立[J].华文教学与研究,2016,(01):64-68.

调等非语法形式方面的训练、通过课堂练习巩固语言知识、组织开展语言实践活动、加强学生的联想能力 6 个方面来培养学生的汉语语感。再如,黄思熠认为,语感的培养不仅仅是针对母语使用者来说的,对于学习汉语的外国留学生来说,良好的汉语语感对学习也大有帮助。语感的培养是一个循序渐进的过程,教师可以通过听、说、读、写等各种语言训练方式来培养学生的良好的语音感、语义感、语法感和语用感。这些已有理论系统分析了语感培养的现状、培养原则、困难与解决途径等,对于我们研究在汉语教学中学生的语感培养具有极大的借鉴意义。

在对外汉语已有的对汉语语感培养的成果上,参照吕敏对蒙古族学生汉语语感的教学研究,轩雁涛对青海省河南县小学汉语教学模式、课时安排、师资队伍、教学效果等现状的调研与分析,以及杨华梅对汉语教学中汉语语感的培养的阐述,情趣化汉语教学理论认为,语言教学的目的是培养学生的语言能力,尤其是语言交际能力。而对于汉语教学来说,语感教学和语感的培养是非常重要的内容,因为学生只有有了较强的语感才能对语言的输入有准确、敏锐的理解能力,才能使汉语学习者有正确、熟练的言语输出能力。因此,语言能力的核心是语感能力,语言教学的根本任务是语感教学。

## 2. 加强学生的语言运用

根据许杨等人的研究,语感的养成是语用分析的基础,语用是语

---

王学凯. 对外汉语教学中的语感培养[J]. 学理论, 2013, (11): 235-236.

黄思熠. 论留学生汉语语感的培养[J]. 安徽文学(下半月), 2011, (10): 186.

吕敏. 蒙古族学生汉语语感的教学研究[J]. 剑南文学(经典教苑), 2013, (03): 298.

轩雁涛. 青海省河南县小学汉语教学现状调研报告[J]. 新西部(理论版), 2013, (06): 145-146.

杨华梅. 汉语教学中汉语语感的培养[J]. 山东广播电视大学学报, 2010, (02): 20-22.

许杨, 李子荣. 现代汉语语感的语用功能探析[J]. 哈尔滨师范大学社会科学学报, 2016, (06): 94-97.

感知深化的结果。对语感的性质、类型和功能等认知的深化,可知各层面都蕴含语用的功能。对语感在性质上的差异性和共性、直觉性和抽象性、动态性和稳定性、单一性和并存性等的认知,折射出语用的特色性和交际性;对语音感、语义感、语法感和语用感等语感类型的发现,折射出语用的多样态和多角度;对语感在帮助理解、实时监控、改正优化、想象联想、增加情感等功能的探索,同样折射语用功能的丰富性。

学生个体的语感形成,可以看作个体内部对语言掌握,而语用则是将内隐的语感外显出来,跟外界环境进行交互。正如阿迪拉·买买提等人所说,口语课是汉语教学中一门非常重要的科目,其宗旨就是让学生运用所学的词语讲话,以提高语言交际的实际能力。加强学生的语言运用,对于少数民族地区学生汉语水平的提高至关重要。

根据小学低段学生本身的特点,口语交际正好发挥了他们活泼好动、表达欲强的优势。正如吕杰所说,小学低段孩子的口语交际能力培养应从小抓起,循序渐进,逐渐提升。情趣化汉语教学理念认为,抓好低年级口语交际训练,必须重视交际情境创设、对话气氛营造,同时应深入剖析教材,用活文本,拓展延伸,还应加强角色互动,才更有成效。而情境创设是否成功,言语交流的主题是否紧扣学生的生活,课内外交际活动安排是否合理等,是口语交际训练成败的关键。

### 三、从“应然”到“适然”

“应然”到“适然”可以从两个角度去解读。

#### 1. 过程论

从“过程论”的角度分析,“应然”到“适然”是一个不断变化的

---

阿迪拉·买买提,马小雷.汉语口语课教学技巧[J].佳木斯教育学院学报,2012,(12): 97.

吕杰.小学低段孩子口语交际能力培养[J].人才资源开发,2015,(16): 223.

发展过程。目前少数民族地区的汉语教学在教学目标、区域间发展态势、学生双语学习、学生适应多元文化等方面存在着“应然”(教学目标)与“实然”(学情)的差距。在这样的差距之下,只有通过对其现状的具体分析,找到调试的方法,进入“适然”,即适应学生的汉语学习实际,最终才能够真正进入“应然”状态。即将“应然”作为前期目标、后期评价标准,全程督导教学行为,检验教学成效。

情趣化汉语教学理论认为,汉语教学中存在的“应然”—“实然”—“适然”—“应然”的关系如表 4-1 所示。

表 4-1 情趣化汉语教学“应然”—“实然”—“适然”—“应然”的关系

应然(教学目标)	实然(学情)	适然(学习过程)	应然(检验标准)
《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》要求母语是汉语的小学生认识 3000 个常用汉字,其中一、二年级的识字量为 600~1800 个	对于六七岁的汉族学生来说,应该是一个能够完成任务。但在实际的教学过程中,如果忽视语言发展的规律,单纯采用机械记忆、反复抄写等方法,不但不能高质量地达成教学目标,反而大大加重了学业负担	适应学生学习特点,注重学生的情趣化教学,使学生的兴趣提高、压力减轻、负担减小,学生学习的效率反而提高	实现甚至超过课程标准规定的目标
不少少数民族地区采用内地版《语文》教材,要求学生达到汉族学生同等水平	由于居住环境的影响,少数民族地区学生初入学时汉语水平存在差异,不少学生的汉语为“零起点”	调整少数民族地区汉语教学的相关管理制度,开发少数民族学生针对性的课程,采用情趣化的教学方法	学生的汉语发展水平,可能不能完全与汉族学生相当,但能够显著高于目前的实际水平
由于民族发展及自身发展的需要,少数民族地区学生母语和汉语的学习齐头并进	对少数民族学生讲授汉语是双语教学,会产生来自母语的“干扰”,学生习惯于用自己民族的语言(母语)思维,并用母语硬套汉语	授课教师掌握自己教学对象的民族语言,在教学中通过语言对比、引导,可以变消极“干扰”为积极因素	少数民族学生母语和汉语的水平都得到显著提高

续表

应然（教学目标）	实然（学情）	适然（学习过程）	应然（检验标准）
在少数民族地区学生母语与汉语的学习中，学生的文化理解性、包容性更强	由于少数民族学生有着不同的宗教信仰、风俗习惯、文化历史背景等，在学习汉语时，可能发生文化的冲突，造成汉语学习过程中的心理障碍	在尊重和传播少数民族文化的同时，注重对中华文化、国家意识、民族团结等的“习得”，而非简单“学得”	在少数民族地区学生母语与汉语的学习中，学生的文化理解性、包容性更强

## 2. 状态论

从“状态论”的角度分析，“应然”到“适然”是两种不同的学习态度。“应然”指的是“应该这样”，在汉语教学中，指学生应该与教师一同完成教学任务，达到教学目标；在生活中，应该进行一些必要的口语训练，提升汉语水平。这是一种外界对于汉语教学的期望，有强加在学生身上的意味，是没有学生自己心理驱动力的一种机械死板的学习状态。而“适然”指的是学生自己了解到了汉语学习的必要性，发挥了自身在教学过程中的主体性地位，调动主动性、积极性进行汉语学习，教师在教学过程中，只起辅助引导的作用，引领学生去积极主动地探寻语文知识，去自我主动地感受文学艺术的魅力，让语文这一人文学科对于学生的价值观、人生观起到潜移默化的熏陶作用。

从这个角度来看，“应然”和“适然”背后体现的是主动和被动两种不同的学习状态。影响学生学习状态的最主要的认知因素还是学习动机，这一因素在很大程度上影响着学生的第二语言习得，它对汉语教学也起着至关重要的作用。教师需要在提升学生学习动机和自我效能感等方面做出一定尝试。教师以怎样的方式引导着学生去主动地阅读、思考语文教材中那些文学作品，并且在对这些文学作品的赏析中无意识地受到浸染熏陶？这就需要教师以情趣化的教学方式引起学生浓厚的学

---

王永亮，李冬青，李思涵．个体差异中动机因素对二语习得的影响——论如何保持学生学习的积极动机[J]．新闻传播，2015，（06）：24-25．

习情趣,使学生们由教师强制性手段的“要你学”变为学生主体的积极主动的“我要学”。如果从心理学的角度来分析,在整个的教学过程中,教师的教只是一个外在的因素,而学生的学才是真正的内因。教,只有通过学,才能够真正内化为学生所要掌握的东西,才能够真正实现教育的目的。

#### 四、从“学得”到“习得”

语言习得的途径可以有日常生活习得、学校习得、影视广播习得等。语言习得可以通过多种途径实现。语言习得的大环境包括整个时代的背景,小的环境指个人的日常生活环境、学习环境、工作环境及成长的过程和社会经历等,它们相互作用,共同促进语言的习得。

许多少数民族地区的儿童在他们的本族语相当熟练后学习第二语言。儿童的本族语也为第二语言的习得提供了语言背景和语法结构,影响着第二语言的习得,使儿童在不经意间对比两种语言的相似之处和不同之处。各种语言是相通的,虽然在书写和读音上不同,但是一些表达和结构还是有相似之处的,而这又恰恰为儿童第二语言习得提供了帮助,使儿童更好地理解语言的美感,了解不同的语言文化,丰富自己的知识面。

少数民族地区的学生主要通过汉语课堂教学,系统地学习汉语整个完整的知识。学习的方式分为“学得”和“习得”,如在现实生活情境的需要和教学目标需要的双重引导下,真正发挥学生主体性,学生从更多“学得”走向更多“习得”,将陈述性知识在交流实践中形成语言的“习得”,不仅更符合第二语言发展规律,而且能更加有效地促进学生汉语学业成就的提高。

---

周颜丽.高职语文情趣化教学探究[J].语文建设,2013,(18):21-22.

路可如.语言习得与外语教学研究[J].哈尔滨职业技术学院学报,2015,(04):134-135.

口语交际能力是小学生必不可少的素质之一。儿童第二语言习得离不开与别人交往互动，即用口语与别人进行交流。《全日制义务教育语文课程标准（实验稿）》提出小学生应具有日常口语交际的基本能力，在各种交际活动中，要学会倾听、表达与交流，初步学会文明地进行人际沟通和社会交往，发展合作精神。在教学中，学生习得语言的主要方式是进行口语交际。口语交际训练是聆听、表达、合作、信息收集、处理信息能力的综合训练。教师在日常教学过程中，应利用一切可利用的资源和条件，创设情境，激发兴趣，适时引导，通过沟通和交流的语言实践，促进小学生有良好的口语交际能力和交际习惯。口语交际作为更加被重视的《语文》教学内容，存在着诸多有待解决的问题。情趣化汉语教学理论提出了针对性的策略。

### 1. 激励性策略

针对学生口语练习中表现不积极的问题，情趣化汉语教学理论认为，学生的表现在很大程度上取决于外界的评价，如果外界刺激中多给予肯定，学生相应的胆怯、不自然状态就会减轻，促进表现欲强的学生侃侃而谈，而一些性格内向的学生也能慢慢地大胆起来，减轻在交际练习中不够自信大胆的现象。同时由于情趣化教学的特点，学生在轻松愉悦的学习氛围中进行练习，能够最大程度地激发学生尝试练习的欲望，将课堂真正留给学生，教室不再是教师灌输知识的“一言堂”。

### 2. 情境化策略

针对学生口语表达不规范、缺乏逻辑性的问题，情趣化汉语教学理论认为，当学生课堂表现十分积极时，有可能凸显出新的问题。例如，发言的学生在讲述一件事情时，往往不知道从哪里开始说，说的话零零散散，看到什么说到什么，想到哪里说哪里，事情的经过很难清晰表述，

---

马建娣：让“个性”在口语交际中闪光——农村低段“口语交际”中应注重学生个性的发展[J]．学周刊，2012，（35）：60-62．

石珊珊：小学低段语文口语交际的现状与培养策略[J]．华夏教师，2014，（04）：85．



缺乏逻辑性等。针对这些语言练习中常见的问题,可以更多地把语言练习的活动置于真实的情境之下,在情境中活动,在活动中说话。学生说自己看到的、亲手做过的,不仅难度降低,而且语言的逻辑性会更好。针对学生表达中的规范,在第二语言学习初期,不宜过于苛求。可以借鉴中介语理论,允许学生在第二语言习得过程中,通过一定的学习策略,在目的语输入的基础上形成一种既不同于其第一语言,也不同于其目的语的过渡语。

### 3. 生活化策略

针对学生较少联系生活经验进行表达的问题,情趣化汉语教学理论认为,口语交际的重点是听话、说话能力的发展。在口语交际教学实践中要与学生的学习和生活结合起来,让孩子用心观察生活、体味生活、演绎生活、表现生活、延展生活,在双向互动的语言实践中进行。正如孙巧儿所说,它不仅要求训练每个学生的听和说的能力,而且要求在口语交流中,培养语言交际能力。口语交际具有很强的情境性,生活是口语交际最好的情境。教师要潜心发掘和提炼生活中有价值的、学生熟悉而又感兴趣的交际话题来创设交际情景,利用生活中的实物,结合绘画展示、串词成段等方法,引导学生通过回忆、联想,再现生活情境,激发学生的交际兴趣,促使学生主动积极地参与口语交际实践。

### 4. 群体性策略

针对学生缺乏具体的合作意识的问题,如低段课堂上学生在进行两人或多人交流意见、讨论结果的过程中,表现出不善于与人互相交流合作等现象,情趣化汉语教学理论认为:学生合作意识和能力发展的根本基础在于在教学中提供更多真实的合作活动。可以在课堂中更多采用两人活动、小组活动、表演活动、游戏活动、听与做等情趣化课堂活动。活动中教师恰当地组织、引导和评价,能够更好地发挥促进作用。

总之，口语水平的不足、交际习惯的缺乏，是目前口语交际开展的绊脚石，是“学得”到“习得”转变路途中的“拦路虎”。教育者应当着重探究在小学低段口语交际中如何来提高学生的口语交际能力及学生个性的发展，拓展口语交际的途径，拓宽口语交际教学的渠道，让学生在愉悦的环境中畅所欲言，并关注每个学生的个性发展，全方位调动学生的兴趣和内在的潜力，使每一堂课充满活力和生机。如果教师能在小学低段课堂上创设多种多样的口语交际情境，有意识地培养学生的口头表达能力，那么学生今后的写作水平自然会更好。

### 第三节 情趣化汉语教学模式

Joyce 和 Weil 在《教学模式》一书中认为：“教学模式是构成课程和作业、选择教材、提示教师活动的一种范式或计划。”钟志宏认为，教学模式是教学过程的静态表现形式，是由其内部诸因素相互作用、相互联系而构成的一个独立的系统，它排除了教学过程中那些次要的和非本质的东西，反映教学过程的本质要素、关系和机理。一个完整的教学模式包含许多因素，如教师、学生、教材、教学思想、教学目标、教学方法、教学方式、教学程序、教学评价等，而在这个系统中，起决定作用的即主要的因素是教学思想、教学目标、教学程序和教学方法。

我们认为，教学模式应是在一定的教育思想指导下，为完成规定的教学内容，达到既定的教学目标而在实践中把构成教学的诸要素合理配置并有机结合起来而形成的较为稳定的教学活动结构与过程。其特点表现为一定的完整性与程序性、目的性与针对性。

## 一、国内的语文教学模式<sup>①</sup>

在语文教育实践中,以不同的教学思想或教学理论为指导,就会形成不同的语文教学实践形式,从而产生不同的语文教学模式。我国沿袭了两千多年的传统语文教学基本上都是强调语文知识的掌握,把教学过程视为教师单向地向学生传授知识的过程,因而在教学模式上难以摆脱师传生受的窠臼:重视教师的系统讲授,学生的被动接收,忽视了学生学习的主观能动性。新时期以来,语文教学在对传统教学思想的精华予以继承的同时,吸收了国外先进的教育思想,对其重教轻学,重灌轻导的弊端进行了深刻的批判,在教学思想上确定了培养学生的语文能力与发挥学生在教学过程中的主观能动性的重要地位,由此引起了广大语文教育工作者对语文教学模式的艰苦探索,取得了令人瞩目的成果。这些教学模式对于少数民族地区的汉语教学也具有一定的借鉴价值。目前国内较有影响的语文教学模式主要有以下4个。

### (一) 导读教学模式

导读教学模式是在继承我国古代语文教育优良传统的基础上,吸收国内外先进的教育教学理论,结合学生的实际情况,逐步成熟起来的。近些年来,西方的一些教育心理学家也鼓励学生在教师的引导下自己去发现,去探索,从而获取知识。

“导”指教师的启发引导、因势利导,它体现了教师的主导作用,也规定了教师在语文教学过程中的主要活动方式是“导”,而不是灌输式的“讲”。“读”,即学生的阅读实践,它是学生在教师的指导下独立进行的一种特殊形式的认识活动 and 能力训练,体现了学生的主体地位。“导”与“读”的统一,揭示了教学过程中师生彼此合作又互相制约的双边关系。

---

钟志宏.新时期语文教学模式论述[D].北京:首都师范大学,2005.

导读教学模式的代表人物及模式基础是钱梦龙和他提出的“三主四式”教学模式。“三主”的内涵：一是“学生为主体”，确认学生在教学过程中是认识的主体和发展的主体，是具有独立地位和认识潜能的实践着的“人”；二是“教师为主导”，在确认学生的主体地位的同时，确认教师在教学过程中处于领导、支配的地位，根据学生的认识规律、思维流程、学习心理，把学生引导到最有利于他们认识和发展的情境中去，从而使学生真正成为学习的主体；三是“训练为主线”，就是以思维训练和语言训练为核心，组织语文的听、说、读、写训练。“学生为主体”是教学的前提，“教师为主导”是学生得以充分发挥主体作用的根本保证，而“训练为主线”则是“学生为主体，教师为主导”的具体化，是“主体”与“主导”相互作用的必然归宿。主体、主导、主线，不是一个静态的逻辑排列，而是教学诸因素在一个教学系统中达到动态平衡的过程。“主体”和“主导”分别规定了学生和教师在教学过程中的地位和作用。

“四式”指教学的4个阶段：自读式，学生自己阅读教材，理解教材内容，以培养学生的独立阅读能力为目的；教读式，学生在教师的具体辅导下进行阅读训练，其重点在方法指点，以教导读，出发点仍在学生自读；练习式，学生经过自读而后教读以后完成一定的作业；复读式，把若干篇已教过的课文按一个中心组成“复读单元”，指导学生读、想、议、练。

“三主”是组织语文教学过程的指导思想，“四式”是体现这个过程的基本程式。而教学效率的提高，则取决于教师正确的“导”和学生主动的“读”。在“三主”思想的指导下，按“自读”“教读”“作业”“复读”4个基本课式来设计课文阅读教学，有利于教与学之间产生和谐的“共振”。

“三主四式”导读法以学生自己的阅读实践为理论设计的基点，以培养学生的独立阅读能力为主要目标。导读法的构思，有利于比较科学地处理好在传统教学中很难处理的几对基本矛盾，诸如师与生的矛盾、

教与学的矛盾、讲与练的矛盾、指导方法与传授知识的矛盾、加强双基与发展智能的矛盾等，从而使教学过程成为一个“充满着辩证法”的过程。导读，不仅仅是对传统语文教学中“讲读”这一名称的改变，而最根本的是教学观念、教学思想的深刻变化。导读法的“战略目标”是从理论和实践上找到一条从“教”铺向“不教”的桥梁，以便使学生最终能够摆脱对教师的依赖，成为不仅在学习上能够自主，而且在观念上、意志上以至整个人格上都能够真正自立的人。

## （二）自读教学模式

自读教学模式的倡导者认为教学过程是在教师的指导下学生自主学习，主动发展的过程。自读教学模式着眼于学生自学能力的培养，常把教育学、心理学、现代科技知识等内容引入语文教学，把语文学同社会生活结合起来，体现了“大语文”教学观念；在培养学生自学能力的进程方面，自读教学模式的代表者大致遵循先“扶”后“放”、先易后难、先慢后快、循序渐进的原则，致力于自学习惯的形成。

自读教学模式的代表人物及其模式基础是魏书生的“六步”课堂教学模式。魏书生认为，从心理学的角度看，自学能力不仅是一种学习能力，也是一种优良的心理品质和个性特征，它是在知、情、意、行的心理过程中形成和发展起来的。魏书生利用现代科学的最新成果，把系统论、信息论、控制论原理引进语文教育，建立了“六步”课堂教学模式，其基本结构是：定向—自学—讨论—答疑—自测—自结。“定向”是控制信息的接受范围，排除干扰信息；“自学”则是主体接受信息、消化知识的过程；“讨论”“答疑”是信息传递、交流的主要过程；“自测”“自结”则是信息的反馈过程。此法的最大特色，在于充分发挥了学生在学习中的主体作用，为学生的课上自学创造了极为有利的条件。

这是一个全新的自读式结构，其本质特点在于学习的自能性和开放性。其自能性即“六步”课堂教学模式注重通过提高学生的自觉性的途径来提高教学效益，整个教学过程的安排意在使学生了解学习意图、方

法后，更加自觉、主动地学习，使学生在独立研究、独立探索中形成创造思维能力。其开放性则是魏书生的教学模式把学生自我反馈、学生间的相互反馈，尤其是师生间的相互反馈联系起来，使信息的传播、接收、处理、反馈畅通无阻，形成一个多层次、多通道、多方向的立体型反馈网络。教师可以随时掌握教学现状与既定教学目标之间的差距，灵活、机动地调整教学手段，有效地对教学过程实行随机控制；学生也能对自己的学习活动进行调节控制，使自己学得积极主动。

### （三）语感教学模式

语感教学模式是在遵循学生心理发展规律和言语形成发展规律的基础上，通过创设一定的情境，通过全方位、多层面的语感训练来实现语文教学目的的一种教学模式。它是在借鉴外国语文教学理论和经验的同时，着重从我国有数千年实践经验的传统语文教学中挖掘精华，特别是从近现代著名语文教育家叶圣陶、吕叔湘的语文教育思想中吸取营养，结合实际而构建的符合汉语文特点的民族化的语文教学新体系。

“语感论”认为，学生学语文课的主要目的是学习语言，语文教学的根本任务是组织和指导学生学语言。学习语言不是一种纯客观的认识过程，而是一种带有浓厚主观色彩的感性和理性统一的感悟过程。学习语言主要不在于获取知识，而在于吸收、积累语言和习得、积淀语感，从而形成理解和运用语言文字的能力。从本质上看，语文教学不是一种知识体系，而是一种能力建构。学生语文能力（听、说、读、写能力）的形成，主要靠语言实践。在听、说、读、写实践中，他们感受语言—领悟语言（形成语感）—积累语言—运用语言。从感受到运用的过程，是学生在教师的指导下，以感性习得为主的过程，是学生借助于语言知识和切身体验，感悟言语意蕴和语言规律的过程。

语感教学模式的代表人物是洪镇涛，以“学习语言”为主题，以“改革语文教学，提高语文教学效率，培养全面发展的人”为指导思想，提出语感教学的目标是“注重对语言的直接吸收和积累，注重对语感的习

得和积淀”，培养学生的阅读能力、写作能力和语言交际能力。在遵循“语感训练和思想教育、与思维训练、与审美陶冶、与语文知识传授相结合”的原则基础上，让学生“感受语言，触发语言—品味语言，领悟语言—实践语言，习得语感—积累语言，积淀语感”。

语感教学模式的课堂具体操作：第一步，让学生通过听（听教师或是听录音范读）、看（默读）、读（出声朗读）、说（复述）等途径，从总体上感受语言材料；第二步，指导学生从语言运用的角度，扣住某些语感因素很强的地方，借助于语言知识，联系生活体验，深入品味语言，使学生进一步领悟语感；第三步，指导学生开展朗读重点段落，交流感悟心得，撰写语感随笔，完成课后有关揣摩语言的练习等活动；第四步，要求学生在熟读的基础上背诵课文（全篇或重要语段），抄写精彩语句，有意识、有计划地积累语言，积淀语感。

通过加强语感训练，教学生理解“美”，感受“美”，运用“美”，从而提高学生的语文能力。

#### （四）单元教学模式

系统论的整体原理指出，系统并不等于组成的各部分要素的机械的简单的叠加，而是整体大于各部分之和。单元教学模式的倡导者据此认为，长期以来语文教学效率不高的原因是教材序列不明，是单篇的“拼盘”，使学生难以温故知新，循序渐进。单元教学模式以整体性为最显著的特点，以比较性为最根本的教学方法，以发挥学生的主体作用为最突出的优点，立足于语文教育的整体优化。

单元教学模式的代表人物及其教学模式是黎世法的“六课型”单元教学模式。黎世法借鉴了优秀中学生、大学生的学习心理状况和学习方法中的6个主体环节，设计了相对应的六课型，即“自学、启发、复习、作业、改错、小结”，将学生的基本学习活动纳入教师指导下的课堂教学，使课堂教学适合学情，并使之规律化。通过“自学”初步弄清问题；通过“启发”弄清在自学过程中的难点；再通过“复习”将知识系统化，

并在理解的基础上记住最基本的事实和知识；然后通过“作业”和“改错”检验前几步掌握知识的正确程度；最后通过“小结”使知识进一步概括化，技能进一步综合化，从而获得比较完全的知识和技能。它以单元为单位，整个教学过程按这6种课型的顺序，以这6种课型为周期，不断地向前推进，从而形成了“六课型”单元教学模式。

单元教学模式主要课型分为：自学课，学生根据教师布置的自学提纲学习课文；启发课，教师根据学生在自学中所提出的问题，选择好突破口，对学生进行启发、点拨，引导学生学会自己读书；复习课，根据单元特点，教师指导学生，对所学的新知识进行初步的系统化、概括化，巩固和加深对所学知识的理解和记忆，为将新知识应用于实际，形成新技能做准备；作业课，学生独立地将所学的知识灵活运用于实践，使知识具体化，并形成技能、技巧；改错课，学生在教师的指导下改正作业中的错误，并分析产生错误的原因，掌握正确的作业方法；小结课，指导学生将所学知识进一步系统化、概括化，以提高自学能力。

单元教学模式是在分析学情的基础上，根据“教为主导，学为主体”的指导思想设计的，比较科学地反映了学生的认识规律。其特质在于改变教师满堂灌的教法，鼓励学生自学，实行因材施教，改变过去“划一”的要求。它的主要特色是以单元为单位进行教学，每个单元都有比较明确的教学目标，在有规律的相互联系中将教学过程中包含的知识、技能系统地组织起来，将教学过程作为实现迁移的过程，较好地处理了单元教学的整体与单元中各类课文的教学之间的关系。采用以一带三，以二带五的精讲精读教学方法，教学结构呈现开放式。教师以单元中的讲读课文为范例，以点带面，举一反三，带动学生对其他自读课文的学习，将单元教学过程处理成以传授技能为主的训练过程。从培养技能和掌握学习方法的角度看，培养迁移能力是提高自学能力，实现叶圣陶先生所说的以“教”谋“不教”的好策略，所以这种模式不仅可以培养学生的自学能力，使学生形成听、说、读、写的基本技能，而且可以节省教学时间，提高教学效率。



## （五）国内的语文教学模式述评

新时期的语文教学模式，虽然在理论依据、具体实施步骤及所取得的效果方面形形色色，千差万别，然而透过对各种教学模式特征的分析，我们还是可以从中找到一些共同属性的，即新时期语文教学模式的基本特点。从教学目标看，重视知识、智力、能力的协调发展，摆脱了僵化的以知识教学为中心的格局；从活动方式看，注意突出学生学习主体的地位，重视培养学生的能力，重视调动师生双方的主动性；从内在构成上，已由单一的“讲—听”线性结构演变为融讲述、质疑、讨论、评价、检测等多环节以及兼自我激励、反馈等多机制为一体的立体网络式教学模式。目前国内的语文教学模式具有以下3个特点。

第一，以知识学习为基础，智力发展为中心，知识、智力、能力密切结合。一方面，在教学的主攻方向和衡量学生学习标准上，以发展学生智力为前提，以培养学生能力为目标。另一方面，新时期的教学模式都把自学作为语文教学过程的一个有机组成部分和最终目的。

第二，以学生为主体，以教师为主导，教与学有机统一。教学中最基本也是最重要的关系是教师与学生的关系及其各自的行为所构成的教与学的关系。教育的本质应当是回归生命本体的教育，其根本任务就是不断提高受教育者的主体意识和能力，使之成为能够进行自我教育的社会主体。学生的发展归根结底必须依赖自身的主观努力，教师只能为学生的认识创造种种有利条件，永远不能代替学生认识。在教学活动实践中，只有形成师生和谐相容的局面，做到教与学的和谐共振，才能最充分地发挥教师的主导作用和学生的主体作用，才能有教与学的高效率和高质量。

第三，构建了一个师生之间、学生之间纵横交错的信息交流网络。新时期的课堂教学模式共同关注教学要素间的横向联系，通过师生共同地讨论、探究，在教师与学生、学生与学生的信息交流中实现信息的交换，形成了教师和学生之间，学生和学生之间的相互辐射，体现出以学生为学习主体，以教师为教学主导，以合理的知识结构为教材主线的“三

主”空间新结构，并与时间上的纵向程序相辅相成，相互渗透，建立起纵向交流与横向交流相互交织的多向立体式信息交流结构。不仅为学生提供了更多的活动机会，而且能够促进学生听、说、读、写能力的提高，从而大面积提高教学效率。

少数民族的汉语教学，既不同于汉族学生的《语文》教学，也不同于针对国外学生的对外汉语教学。反过来看，国内《语文》教学的某些经验，以及对外汉语教学的一些方法，都可能是少数民族汉语教学改革可以借鉴的重要资源。从总体上看，国内主要的语文教学模式所具有的3个特点，也应当是少数民族地区的汉语教学模式应当重视的特性。

任何一种教学模式都有其特定的教育思想内涵，都有其特定的诞生背景和研究角度。因此，没有一种模式能解决教学方法方面的所有问题，没有一种模式在任何情况下都是最佳模式。模式是相对固定的，而语文教学的情况却是多变而复杂的。如果不考虑教学的具体情况而千篇一律地用同一模式来处理教学，那不管这个模式本身如何优秀，也是难以取得理想效果的。任何一个教学模式的运用和操作，都是为实现一定的教学目的任务服务的，教学模式是达到教学目的任务的手段而不是目的本身。教学模式可以多种多样，但绝不能把教学模式的运用作为教学活动的目的。

## 二、少数民族的汉语教学模式

分析我国少数民族的汉语教学模式可以从两个角度研究，一是少数民族地区学校课程的设置模式，二是少数民族地区汉语课程的实施模式。

### （一）学校课程的设置模式

我国目前的少数民族地区学校课程的设置模式分为三类，即“一类模式”“二类模式”和“三类模式”。目前在民族地区采用最多的是“二

类模式”，“一类模式”正在萎缩，“三类模式”已经非常少见。

### 1. 一类模式

“一类模式”指少数民族学校除汉语和英语外，其他课程皆用本民族语言实施教学。同时，开设民族语文课程。高考时，汉语考的是民族汉考三级，有的地方与民语文合并记分，有的地方与英语合并记分。这种模式在新疆称为“民考民”，教学语言为维、哈、柯3种。在内蒙古称为“蒙授班（蒙古语文甲）”。在青海的藏族、蒙古族，西藏的藏族、四川的藏族、彝族，甘肃的藏族、蒙古族，东三省的朝鲜族、蒙古族教学中均有分布。在这种模式下，一般学生的母语水平较高，但汉语水平较低。新疆维吾尔自治区从2017年起，大力推动“民汉合校”，一类模式越来越少，更多采用“二类模式”。

### 2. 二类模式

“二类模式”指除民族语文、英语以外，其他课程均用汉语教学，高考时汉语文、民语文合并记分，或民语文、英语合并记分；或者民语文分数不计入高考成绩，只在某些专业录取时用来做参考（即民语加试）。分布地区和一类教学模式基本重合。这种模式在新疆称为双语班，在内蒙古为加授蒙古语文乙。这种模式培养出来的学生的母语水平低于一类模式的学生，很多专业术语都不知道，但汉语水平较高。例如，四川省凉山州2015年全州统测四至六年级汉语文的平均成绩情况，一类模式分别是41、44.9、51.1，二类模式分别是55.4、56.77、63.14，对比分析，差距是明显的。

### 3. 三类模式

“三类模式”指在少数民族地区，只在学前班及低年级教授少数民族语言，到小学三年级以后就全面过渡到汉语教学。此后的教学模式和高考模式与汉族学生无异，母语的使命也就到此结束。这种模式由于缺乏实际价值，目前在少数民族地区已经很少采用。

## （二）汉语课程的实施模式

从少数民族地区汉语课程的实施模式分析，主要有两种不同的教材使用模式。

### 1. 内地版教材模式

内地版教材模式即少数民族地区的学校直接选用内地版教材。比较多的学校选用人民教育出版社的《语文》教材。在四川省3个民族自治州，除阿坝藏族羌族自治州少量县之外，其他全部选用人民教育出版社《语文》教材。在这种模式下，少数民族地区的汉语教学等同于内地的《语文》教学。这种模式的问题显而易见：大量毫无汉语基础，或极少汉语基础的学生，被要求与汉族学生一样学习同样的内容，保持同样的教学进度，这是“一个根本不可能完成的任务”。尤其是在小学低段，大量学生缺乏基本的汉语听说能力，在课堂上与教师的基本语言交流都无法进行，使小学低段汉语课程的教与学都困难重重。

### 2. 自编教材模式

自编教材模式即针对少数民族地区专门编写小学一至六年级的《汉语》或《语文》教材，如人民教育出版社出版了供藏族地区使用的《汉语》教材和供新疆专用的《语文》教材。这些教材力图降低内地版《语文》教材的难度，并强调联系特定少数民族地区的生活。

这种模式的设想是很好的。但通过对教材具体分析后发现，问题仍然不少（参阅本节“教学模式建构”部分），如是先学拼音还是先学说话？会话练习的方式如何多样化？会话与阅读是怎样的关系？等，都需要进一步研究。

## 三、少数民族地区情趣化汉语教学模式

“少数民族地区情趣化汉语教学模式”是在深入研究少数民族地区汉语教学现实问题的基础上，经过初步实践尝试总结提炼的少数民族地

区汉语教学模式。它既是少数民族《汉语》的学科教材使用的新模式，也是具体的《汉语》教学新模式。

“少数民族地区情趣化汉语教学模式”完整的概念界定如下：综合运用第二语言教学及国内语文教学的多种成功理念和方法，充分尊重少数民族学生汉语学习的“实际情况”，在小学低段运用少数民族地区专用的汉语教材，创设紧密联系学生生活实际的语言“学习情境”，采用丰富、生动的“情趣化语言学习活动”，使学生在汉语学习过程中获得更多“积极的情感体验”，从而在少数民族学生汉语基础与统编《语文》教材之间搭建一个“成长阶梯”，从三年级开始，使用统编《语文》教材实施少数民族汉语教学，最终提高少数民族学生的汉语综合能力，习得更多中华文化，牢固树立国家意识、民族团结意识和社会主义核心价值观的汉语教学模式。

### （一）学科内容模式建构

“少数民族地区情趣化汉语教学模式”从《汉语》学科内容角度分析，就是“一、二年级专用教材+三至六年级统编版《语文》教材”。即在少数民族地区的一、二年级，使用更具针对性的情趣化《汉语》教材，重点突破学生汉语的“听说难关”。这相当于在少数民族学生较低的汉语基础与统编版《语文》教材之间搭上一个阶梯，使少数民族学生从小学三年级开始，能够较为顺利地开始学习统编《语文》教材。当然，在具体实施中，针对不同地区少数民族学生的汉语基础可能出现不同进度。即汉语基础较好的班，可能只需要一年左右的时间完成情趣化《汉语》教材的学习，从二年级开始进入统编《语文》教材的学习。

这样的建构，对于一、二年级使用更具针对性的情趣化《汉语》教材的意义容易理解，但对于少数民族学生需要在三至六年级学完统编《语文》教材，是否具有可能性和必要性？在深入研究的基础上，我们认为可能的，也是必要的。

从可能性分析，主要有3个理由其一，一、二年级的情趣化《汉语》

教材的学习，为学生的汉语培养了重要的“听说能力”，使得学生下一步的统编《语文》教材的学习，难度降低，进度可以更快。其二，由于一、二年级的情趣化《汉语》教材的学习，学生已经完成了统编《语文》教材中的大部分内容。其三，从内地学校《语文》教学改革的经验看，课堂中大幅压缩了“课文过度解读”的时间，教学进度大大加快。在四川一些学校，通过改革，每期《语文》教材教学的时间压缩到了一个月左右。有的学校开展“群文阅读”，大幅拓展学生的阅读量；有的学校增加了其他版本《语文》教材的教学，学生每期可完成3个不同版本《语文》教材的学习；有的学校在学习《语文》教材的同时，大幅增加了国学经典或儿童文学。因此，少数民族地区的小学生，通过在一、二年级情趣化《汉语》教材的学习之后，完全能够在三至六年级完成统编《语文》教材的学习。本课题前期研究，在丹巴县和色达县的实践尝试也证明，在少数民族学生的汉语学习中，通过在一、二年级降低教学难度，弥补学生的汉语听说能力，然后从三年级开始回到统编《语文》教材的学习是可行的（参加本书第一章第三节）。

从必要性分析，主要有4个理由。其一，少数民族学生学习统编《语文》教材，能够更多掌握中华文化，形成社会主义核心价值观，增强国家意识和民族团结。其二，内地版《语文》教材是最为规范和标准的汉语教材，对于学生汉语能力的发展更具有标准化和规范性的意义。其三，有利于小学与初中的衔接。小学《语文》与初中《语文》是一个相互衔接的体系。如果少数民族学生在小学阶段没有学习统编《语文》教材，到初中的《语文》学习时，可能出现脱节，或是不能适应等问题。其四，节约社会资源。教材编写是一个庞大的系统工程，如果只是编写小学一、二年级的少数民族专业《汉语》教材，而不是编写小学、初中全部的汉语教材就能够帮助少数民族学生实现更好的汉语学习目标，无疑能够有效节约社会资源。

## （二）教学模式建构

少数民族地区小学低段汉语教学模式的建构，需要重点从“情况”“情境”“情趣”“情感”4个维度着手。即从少数民族学生汉语基础的“实际情况”出发，创设与少数民族学生实际生活联系紧密的“语言学习情境”，设计丰富、生动的“情趣化学习活动”，促进学生在汉语学习过程中获得更多“积极的情感体验”。

### 1. 情况：必须从学生的实际情况出发

少数民族地区的汉语教学必须首先关注的“情况”就是“学情”。汉族一年级学生有6年的汉语口语基础，甚至不少学生有300字以上的识字量。而大部分少数民族一年级学生的汉语是“零起点”，要求他们学习同样的统编《语文》教材，这无疑是要一个婴儿与一个青少年学习同样的内容，使大多数少数民族一年级学生面对的是“一个根本无法完成的任务”。在这样的背景下，学生怎么可能有学习的兴趣？从表2-14中可以看到，学生的平均成绩在30分左右，怎么可能有学习的成就感？

从基本的教育规律上讲，任何超越学生实际接受能力的教学，必然是低效的，也是不道德的。更有甚者，教育局还要规定教师“严格按照教材施教”，还要“检查教学进度”，这无疑给教师的也是“一个根本无法完成的任务”。教师作为一个“专业工作者”，当辛勤劳动之后看到如此失败的教学效果之后，除了无奈和倦怠之外，还能有什么呢？

学生对学科学习的兴趣，在很大程度上源于接触学科的初期。如果学习者在接触学科的初期感受到的是“艰难”“无趣”，那么，学生就极易形成消极，甚至拒绝的情绪。因此，少数民族地区的汉语教学应当秉持“以退为进”的策略，尤其在小学一、二年级，适当降低汉语教学的要求，以适应学生的实际学情。

在具体内容的安排上，不能把识字、拼音、阅读作为重点，应当把学习重点放在“言语”之上，帮助学生尽快形成基本的听说能力。这不仅符合语文“先言后文”的规律，也是少数民族地区学校的实际需要。

教师的教学活动中，“言语”始终都是非常重要的。如果学生连教师的课堂语言都听不懂，那么教师的“教”和学生的“学”当然会面临更大的困难。

相对于人教版《语文》教材，人教版《汉语》（藏族地区使用）教材的学习难度有较大的降低，但在少数民族地区使用过程中仍然反映出不少问题。

一是拼音教学的安排。人教版《汉语》（藏族地区使用）教材将小学一年级上册的内容主要安排为拼音和 39 个生字。从容量来说，比内地版《语文》减少了不少，但事实上不符合少数民族学生的学情。拼音教学比较抽象，尤其不适合少数民族地区学生在刚接触汉语时学习。正如 20 世纪 80 年代我国的英语教材，一开始就学英语字母，不符合“先言后文”的语言发展规律。拼音教学应当适当后置，在学生具有一定汉语的言语基础之后，拼音教学也许效果会更好。

二是内容过于单调。为了体现“先语”的特点，该教材从一年级下册开始的学习内容几乎全部设计成对话。教材设计了两个藏族小朋友扎西和卓玛，几乎全部课文都是两个小朋友的对话。整本教材不仅形式过于单调，而且不少情境的创设与少数民族学生的生活联系不够紧密，如《去书店》《打电话》《我们去游泳》《弯弯的月儿小小的船》等，都是少数民族学生缺乏生活体验的内容。

三是教材的阅读量相较统编《语文》教材大幅减少，学生阅读能力的发展是否受限？与学生上初中后的《语文》学习如何衔接？

解决这一问题，可以有两个思路：一是编写与少数民族学生实际生活联系更为紧密的专用教材。在小学一、二年级的汉语学习显得尤为重要。即在统编《语文》教材与少数民族学生的汉语实际之间搭上一个台阶，弥补少数民族学生汉语“会听说”这个基础，然后从三年级开始再进入统编教材的学习。二是通过教师培训和改革过于僵化的教学管理，让少数民族地区的汉语教师“有能力、有权利”根据少数民族学生的汉语基础适度调整教学内容和教学进度。



## 2. 情境：必须将汉语教学置于学生真实的生活情境之中

美国国家研究委员会（National Research Council）的报告《人是如何学习的》指出：“学生是带着关于世界如何运作的前概念来到教室的。如果他最初的理解没有得到考虑，他们就很可能无法掌握新的概念和信息。或许他们能够为了考试而记住这些新知识，但考试完以后又回到原来的前概念了。”因此，汉语的学习，如何利用学生已有的生活经验，是教学需要优先考虑的问题。我们认为，对于少数民族学生汉语的学习，在真实的语言情境之中，组织学生开展大量的“语用”活动，才是学生汉语能力发展的最有效方式。其关键要素有两个，一是“真实的情境”，二是“真实的任务”。

在少数民族地区广泛使用的人教版《语文》教材，是主要针对汉族学生编写的，因此教材中所反映的情境主要是汉族地区的生活情境。少数民族学生缺乏这样的生活经验，加之汉语基础的缺失，对教材内容的理解难度增加了很多。在实际教学中，部分会说少数民族语言的教师用少数民族语言进行翻译。这种做法看似帮助了学生对课文的理解，但实质导致了学生在汉语学习中对本民族语言的依赖，反而不利于汉语的学习。将汉语学习置于学生真实的生活情境之中，不仅有助于学生理解语言，而且更有助于调动学生已有的生活经验，帮助学习和掌握新的知识。

在真实的情境之中，汉语学习的另一个关键在于“真实的任务”。例如，在一定的语境之中，让学生向教师问好，向同学问好，介绍自己，介绍自己的家庭、家乡等。

真实的任务应具有以下特性。

一是真实性。这项任务应该语用真实、语境真实、语义真实，以学生的生活经验为基础，符合学生的真实兴趣，针对学生的言语学习需要。

二是实践性。要求给学生的任务不同于传统的书面学习任务，而是

---

苏珊娜·多诺万，约翰·布兰思福特：《学生是怎样学习的——课堂中的历史》[M]，张晓光，郑薇译，桂林：广西师范大学出版社，2011：1-2。

实际运用的任务。通常以交际性任务为主。

三是差距性。给学生的任务应突破学生的“心理舒适区”，应该是学生通过努力可完成的任务，也应该与学生现实的知识和能力有一定的差距。差距可以源于知识、能力、技能或信息，也可以源于文化。通过学生的努力，弥合或是缩小这一差距，就是学生学习的真实进步。

四是动态性。运用任务应该是经常变化、不断丰富的动态性过程。千篇一律、长期雷同的任务，不仅不符合学生不断变化的兴趣和学习需要，也不符合不同情境之下的任务要求。

语言学习主要有“习得”和“学得”两种方式。在小学一、二年级，应尽可能多地创设充足的汉语“习得”机会，通过让学生听听做做、唱唱玩玩，积累语言材料。然后在三至六年级逐步增加“学得”汉语的活动，帮助学生从不自觉地、无意识地“习得”汉语，到自觉地、有意识地“学得”汉语，为学生创造一个在听懂与会说之间、在看懂与会读之间、在会读与能写之间的语言自我发展过程。

### 3. 情趣：必须提供丰富、有趣的学生学习活动

“兴趣是最好的老师。”但在少数民族的汉语教学中，难以看见学生兴趣的激发。究其原因，我们认为主要在于教材编写及教师培训对于汉语教学活动的趣味性努力不足。正如前文讲到的，学生对于学习的兴趣主要源于生动有趣的学习活动。因此，少数民族地区汉语教材的编写，除了教学内容的考量外，重点在于给教师提供具有系统性、操作性、趣味性、多样性的学生学习活动。少数民族地区汉语教师的培训，重点还不在于理论，而在于课堂趣味性学习活动的设计与组织。

可以参考英语教学的经验，重点丰富语言呈现方式和语言练习活动。近年国内各种版本的《英语》教材，基本上都以情境会话作为语言呈现的主要方式。同时，根据学生的不同年级，辅之以故事、角色虚构、真实人物、歌曲、韵文、词汇图等方式。

---

陈琳，鲁子问．新标准英语——小学教师用书[M]．北京：外语教学与研究出版社，2000：4．

#### 4. 情感：必须重视学生学习过程中的情感体验

情感的本质是人脑对于价值关系相对性的主观反映。它是以个人自身的价值特性为参照，对事物的价值率所进行的主观反映。情感的强度主要取决于事物的价值率高差，即事物的价值率与个人的平均价值率之差。它是事物的价值率高差的主观反映值。情感的动力特性（如强度性、稳定性、细致性、层次性、效能性、周期性、时序性和差异性）取决于价值关系的变化特性。学生对于特定学科的情感，是学生对学科学习兴趣、学习动力、努力程度的关键因素。因此，在汉语教学中，重视学生对汉语的情感培养，是促进学生汉语学习的关键因素。

少数民族学生汉语情感的发展，应注重以下特性。

一是亲师感。小学生对于学校、教学等的情感，首先源于对教师的喜好程度。因此，汉语教师教学成功的先决条件在于是否能够成为学生喜欢的教师。在少数民族地区的教师培训中，不能简单做师德的说教，应该更多采用参与式的活动，促进教师掌握更多亲近学生的方法。在课堂观察中发现，不少少数民族地区的教师在课堂上存在缺乏笑容、缺乏幽默、说话生硬等现象，这些都不利于学生亲师感的形成。

二是成功感。情感教育的成功性特征是指情感教育要创造条件保证每一位学生在学习过程中都有成功的体验，在日常交往中都有自尊的体验，从而建立起积极的自我评价，产生积极的“自我接纳”。让每一位学生都有机会取得成功，体验成功，这是情感教育的一个重要原则。在少数民族地区的汉语教学中，由于教学的内容与学生接受水平的落差巨大，学生普遍具有挫败感而非成功感。这是非常需要反思与改进的。学生上课听不懂，大多数作业不会做，考试试题错误率也很高，怎么可能有成功感？因此，少数民族地区的汉语教学，降低教学难度是首要问题。与此同时，教师多鼓励学生也非常重要。教师不应吝啬表扬的话语。关注学生细小的进步，大胆表扬，学生就会更多喜欢汉语，也就会更多喜欢教师，从而在学习中有更多的努力。

三是趣味性。儿童是以感性体验为主的，他们对于学习的兴趣主要

源于生动有趣的学习活动。在学习活动中，学生能常常体验学习的趣味性，那么他们的学习兴趣就会更高，就能更加有效地投入学习。汉语学习的兴趣不在汉语本身，而在于生动有趣的汉语学习活动，这就给汉语教材的编写提出了更高的要求。教材不仅仅是学习内容的呈现，关键在于生动、有趣的学习活动设计。

四是民族性。少数民族学生学汉语，不仅是汉语能力的发展，而且事关国家、民族意识和情感的发展。其发展的路径主要在“习得”，或是在“学得”的过程中“习得”。汉语教学不仅应关注“中国”“中华民族”的相关意识与情感，还应该重视学生自身民族的情感发展。少数民族学汉语，具有跨文化的教育特性。中华民族文化的认同与本民族文化的自信，具有同等重要的意义，这在教材编写和教学实践中都应予以足够的重视。

## 第五章 课程体系建构

少数民族地区小学低段汉语教学的课程开发,不是一个在现有教材基础上简单加减的问题,而是在现代课程理念指导下的系统工程。不仅需要遵循我国《民族中小学汉语课程标准(义务教育)》,需要研究少数民族地区学生的汉语学习实际,更需要站在现代课程理论的高度,从目标、内容、结构、方法、评价5个维度进行更具有系统性的建构。

### 第一节 目标与内容

少数民族地区小学低段汉语教学的目标,不能简单照搬国家课程标准所确定的目标,应当参照国家标准的相关规定,更多从少数民族学生的实际出发,变基于普遍性的“应然目标”为适应具体群体实际的“适然目标”。

在内容的选择上,在基于目标导向的同时,应当更多从少数民族学生的实际生活情境,以及现实语言需要出发,精选学习内容。

#### 一、目标

课程目标是课程实施“要达到的境地”,既具有整体性,也具有阶段性。我国《民族中小学汉语课程标准(义务教育)》规定,义务教育

阶段汉语课程的总体目标是培养学生的汉语应用能力,为学生的终身学习和全面发展奠定基础。目标的设计着眼于汉语素养的整体提高。汉语应用能力的形成,建立在学生的语言知识、语言技能、文化意识、学习策略和情感态度5个方面综合发展的基础之上。其中,语言知识、语言技能和文化意识是形成汉语应用能力的基础;学习策略是提高学习效率、发展自主学习能力的保证;情感态度是影响学生学习和发展的重要因素。这5个方面相互作用,共同促进学生汉语应用能力的形成与发展,如图5-1所示。

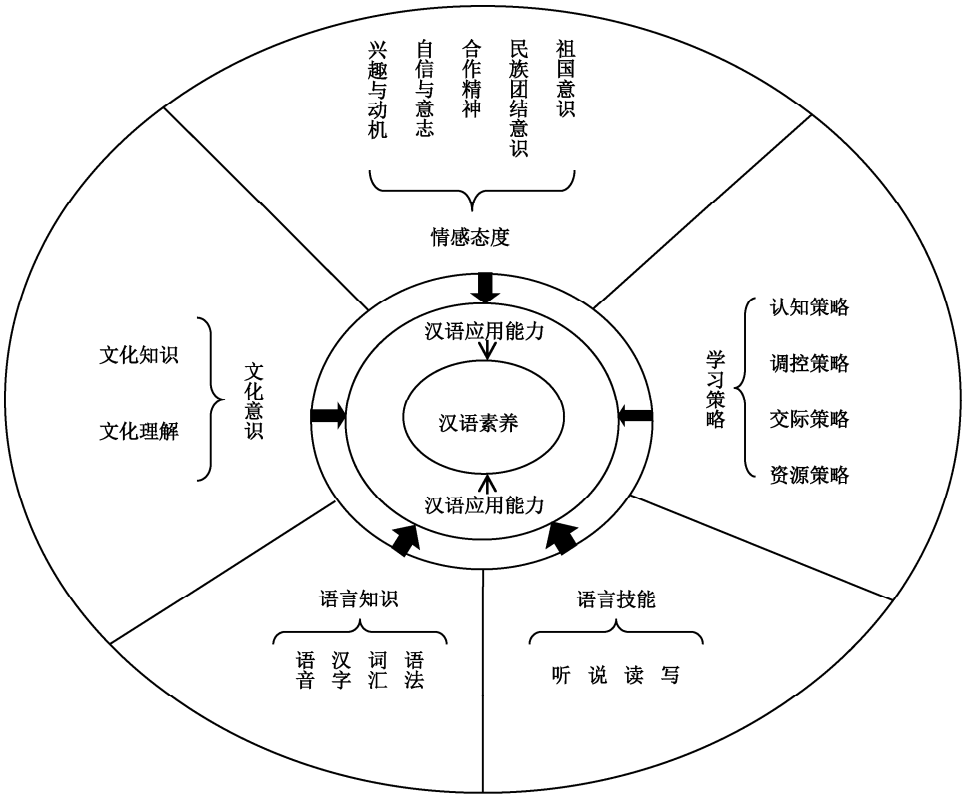


图 5-1 汉语应用能力形成的 5 个方面

在小学一、二年级的学段目标中提出的具体目标如下。

(1) 能用汉语交换简单的个人信息,围绕学习用品、生活用品、学校设施等话题展开简单的会话。

- (2) 掌握问候、告别、感谢、道歉等最基本的日常交际表达方式。
- (3) 能在教师的指导下做简单的语言游戏。能唱简单的汉语歌曲。
- (4) 学习掌握汉语拼音。能借助拼音认读汉字。
- (5) 能在图片的帮助下读懂简单的小故事、儿歌。
- (6) 能掌握基本的书写规则，初步养成正确的写字习惯。
- (7) 能根据图片或者提示写简单的句子。
- (8) 能把所学的简单的词语和句式尝试在学习中进行应用。
- (9) 对学习中涉及的文化因素感兴趣，乐于了解中华文化。
- (10) 能在学习中主动请教，勇于、勤于开口说汉语。
- (11) 对汉语学习有兴趣，乐于学习，积极合作。

毫无疑问，上述目标从一般性分析是具有合理性的。本研究在少数民族地区小学低段的课程开发中，在参考上述目标的同时，重点关注了以下三点。

### (一) 降低小学低段汉语学习的要求

任何目标的设计都必须从“应然”和“适然”两个角度综合考量。特别是在教学目标设计中，如果不充分考量学生的实际接受水平，而只是从“应然”角度要求，教学就可能变成学生“不可能完成的任务”。不仅严重降低教学的实际效益，而且极易导致学生产生厌学情绪，形成学习中的消极情感。少数民族学生在小学低段的汉语学习，属于汉语学习的初期，如果在学习体验到的是“难学”“无用”等感受，在后续的汉语学习中就更加难以形成积极的学科情感。因此，本研究的课程开发中，相较于现行教材，整体上较大幅度降低了汉语学习难度。

### (二) 以“语用”作为低段教学的重点

一个人的语文能力的发展过程是“先语后文”的。例如，一个小孩一定是先学说话，然后才学习识字、读文的。母语学习如此，第二语言的学习也具有相似性。汉族学生在小学一年级时，已经具备基本的汉

语听说能力，因此，《语文》学科的学习较多从课文开始。少数民族学生，由于在小学低段尚不具备基本的汉语听说能力，要求与汉族学生一样学习是不可能的，这不仅超越了学生的接受能力，也不符合语言能力发展的基本规律。因此，在本课题的课程开发中，将小学低段语言能力发展目标重点定位在听说能力的发展，尤其是把少数民族学生在课堂中、校园中、生活中必用的汉语作为训练的重中之重。在识字教学中，体现了“多说少认”“多认少写”等特点。通过实施本课题研发的教材的教学，帮助少数民族学生在小学低段解决基本的汉语听说能力问题，既为少数民族学生从小学三年级开始学习统编的《语文》教材奠定必不可少的基础，也为少数民族学生其他学科的学习和校园生活奠定基本的汉语基础。

### （三）注重情感目标的习得

小学低段儿童的情感体验主要是感性的，而非理性的。因此，不能用教授的方式来实现情感目标。在小学低段的汉语学习中，具有情趣性的内容与学习活动，不仅能提高少数民族儿童汉语学习的实际效果，而且能使他们在汉语学习中获得积极的情感体验，从而习得自信、同学友好合作、国家认同等情感或价值观。

## 二、内容

教学内容的选择，既要针对目标达成的需要，也要基于一定的教育理念。本课题课程开发，不仅充分考量了少数民族学生低段汉语学习的目标，而且充分考量了学生汉语学习的实际需要和可能，并确定了内容选择的生活性原则、实用性原则和适切性原则。3条原则在实际应用中构成一个相互联系的整体。生活性是内容选择的大前提，实用性是对学生具有生活背景的内容做的第一道筛选，适切性是对学生有生活背景、有实际运用价值的内容，基于小学低段汉语学习可能做的第二道筛选。



## （一）生活性原则

生活性原则就是要求教学内容尽可能选取与学生实际生活联系紧密的内容,甚至将教学直接置于学生真实的生活之中,不仅有助于学生理解汉语学习的内容,感知汉语学习的意义,而且能显著降低教学难度,激发学生作为生活主体参与学习活动的强烈愿望,让他们在生活中学习,在学习中更好地生活,从而获得有活力的知识,并使情操得到真正的陶冶。学生已有的生活经验,或学生已有的知识,既是学生学习的起点,也是新知识学习重要的凭借。教师在教授新的学习内容时,应当首先分析学生具有怎样的相关生活经验或已有的相关知识。

有这样一个《鱼就是鱼》的故事。

一条小鱼对外面的世界充满好奇。它的好朋友青蛙刚从陆地上回来,兴奋地向小鱼讲述外面的世界。

青蛙说:“我看到了一些特别的东西。”

“比如说什么?”小鱼问道。

“小鸟”,青蛙神秘地说,“小鸟有翅膀,有两条腿和五颜六色的羽毛。”就在青蛙描述的时候,小鱼似乎看到了“长着羽毛的大鱼”在飞翔。

青蛙接着描述奶牛的样子。此时,小鱼把奶牛想象成长着角和乳房、带有黑白斑点的鱼。

青蛙描述人的样子,小鱼把人想象成直立行走,穿着衣服的鱼。

这个故事告诉我们两个非常重要的学习现象:一是学生的学习总是结合自己已有的经验进行的,因此,在教学中调动学生已有的经验对于提高学习的效率非常重要;二是学生已有的经验对于新知识的学习可能存在某种局限,甚至对新知识的学习产生干扰,因此,在学习的过程中需要教师的指导和帮助,改造或丰富学生的已有经验。

---

苏珊娜·多诺万、约翰·布兰思福特:《学生是怎样学习的——课堂中的历史[M]》,张晓光,郑葳译.桂林:广西师范大学出版社,2011:1-2.

例如，教师在教授课文中的“自选商场”时，不同地区的学生情况完全不同。城市里的学生不用讲，以学生相关的生活经验非常容易理解这一个词汇。然而，边远山区的学生从来没有“自选商场”的生活经验，学习的难度就大为增加。教师解释“自选商场”，结果就可能像青蛙给鱼儿解释小鸟、奶牛和人一样。教师的教学可以有两种选择：有条件的学校，可以运用多媒体，直观地向学生展示自选商场；没有条件的学校，可以放弃“自选商场”的直接教学，将其拆解为学生具有生活经验的词语，如自己、选择、商店、操场等词语。

再如，教师在教授课文《峨眉道上》这篇课文时遇到一个问题：学生不能理解峨眉山上背夫的生活，甚至有的学生基于自己在峨眉山愉快的旅游经历，觉得背夫天天在峨眉山上走，很舒服。显然，学生缺乏背夫的相关生活经验，而已有的旅游经验干扰了对课文的理解。成都某小学教师为了解决这一问题，组织学生开展了“背砖头爬楼梯”的活动，之后再学习《峨眉道上》，学生对背夫的生活有了全新的深刻认识。

在教学实践中落实“生活性原则”，主要可以从以下两个方面入手。

### 1. 教学生活化

所谓“教学生活化”，就是在教学的过程中要充分重视和利用学生的生活情境、生活经验和生活逻辑，尽最大可能运用学生已有的经验切入新知识的教学，或将教学与学生的实际生活建立联系。实现“教学生活化”主要可从以下3个方面着手。

一是利用学生的生活经验创设教学情境。例如，在数学的教学中，教材上有几个苹果加减几个苹果的情境图，如果当地没有苹果，教师就应当将苹果换成当地学生熟悉的其他水果，而不能“死教教材”。有些内容难以有直接经验可以利用，那么教师可以通过创设生活情境，促进学生迁移相关经验。当学生已有经验对教学内容学习产生干扰时，教师要善于通过直观教学排除相应干扰，促进学生形成新的学习经验。

二是将学科教学探究的问题，尽可能变成学生生活的实际问题。例如，有的教师在讲解长方形面积时，没有简单利用教材“坐标格”的活

动，而是将学生带到学校一个长方形的花园前，提出一个实际的生活问题：花园的草皮需要更换，怎样才能计算出需要多大面积的草皮？

三是让学生已有的经验，在学科学习中得到丰富、提升或改造。例如，学生在生活中接触了很多长方体，教师教授长方体时需要利用学生已有的经验。通过学习长方体，学生习得的知识又有效地丰富了学生生活中对长方体的认识。这是丰富和提升。再如，学生在生活中可能知道“红灯停，绿灯行”，也可能存在不守交通规则的经历，通过相关知识的学习，不仅丰富了学生的相关知识，也改造了学生的相关经验。

## 2. 生活教学化

所谓“生活教学化”，主要是指学科教学应该突破学校、课堂的藩篱，将学习置于学生的整个生活之中。学习是为了学生的生活，生活本身也是学生的学习。实现“生活教学化”主要可以从以下两个方面着手。

一是让学生在学科学习中所获得的知识，在生活中加以运用，通过运用巩固和深化学科知识。中小学生的作业，主要是卷面作业，为什么不可以适当安排一些生活性作业呢？例如，语文作业是让学生“记一件有意义的事”，学生总想不到什么事有意义，于是胡编乱造。其实，完全可以让学生去做一些访问和记录，不仅学生完成的难度小，而且综合意义更大。再如，学生在作业本上反复做计算长方形面积的练习，何不让学生自己在生活中测量几个长方形的长和宽，然后计算出来呢？

二是将学科学习置于学生的整个生活之中，发掘生活的学习价值。生活本来就是一种学习，但与学校教育相比，它是零散的，缺乏效率的。如果学科教师能够帮助学生设计系列化的、基于学生生活的、与学科教学相联系的学习活动，那么不仅能使学生的生活学习更加有效，而且能使学生的生活变得更加丰富多彩。例如，阅读是一种学科学习活动，也是文化人的一种生活方式。作为生活方式的阅读和作为学科学习的阅读，两者的联系在于教师的设计与组织。

## （二）实用性原则

实用性原则就是强调在小学低段学生所学的汉语内容,应当着重选择小学生现实生活所需要的内容,把汉语学习变成学生真实的语言需要,尤其是学生校园生活的需要。

本课题所编写的少数民族地区小学低段情趣化汉语教材,从学生生活(尤其学生校园生活)的实际需要出发,采用主题建构的方式,一年级上册,分为13个单元;一年级下册,分为12个单元,既有新出现的单元,也有较多单元是在一年级上册单元上的提高,二年级上册和下册分别为10个单元。这些单元内容,全部选用学生具体的生活情境,其内容也是学生实际的校园生活(具体参阅本章第二节)。

## （三）适切性原则

正如前文已经强调的,从教学的一般规律来看,不管基于何种理由,如果教学的内容超越学生的实际能力,不仅会严重降低教学的实效,而且从学生身心健康的角度看,是一种“不道德的行为”。适切性原则,就是要求教学所选择的内容应当与学生能接受的程度相当,二者具有适切性。不能要求学生适应教材所规定的内容,而应当要求教材的内容适应学生的实际。少数民族地区小学低段大多数学生的汉语基本是零基础,要求其跟汉族学生一样学习统编《语文》教材,不仅教学的难度更高,而且因为教材大多基于汉族学生的生活,使少数民族学生在学习中的理解难度显著增加。

少数民族学生与汉族学生在汉语基础上的差异主要体现在3个方面。

一是汉语听说能力的差异。汉族学生在小学一年级时,由于有6年左右的汉语听说经历,因此基本的汉语听说没有障碍,能够听懂教师的课堂语言,能够用汉语开展基本的汉语交流与表达。大多数少数民族学生在上小学之前,很少或完全没有汉语学习经历,汉语听说基本是零起点。因此,要求语言基础完全不同的学生学习同样内容,显然是不合适

的。从语言发展规律来看，总体上应当是“先语后文”。汉族学生由于有语言基础，因此《语文》的学习表现出“以文为主”的特征。少数民族学生由于缺乏汉语基础，因此不能“以文为主”。尤其是在汉语学习初期，如果“以文为主”，不仅超越了学生汉语的实际接收能力，而且有悖于“先语后文”的语言发展规律。

二是生活经验的差异。少数民族学生与汉族学生从小的生活环境、生活方式、生活经验等均存在显著差异。加之少数民族地区大多处于较为偏远地区，不少少数民族学生很少离开自己的生活区域，对更为广阔的世界的实际经验极少。我国统编的《语文》教材，主要以汉族地区作为教材编写的生活背景，与少数民族地区的生活背景区别较大。因此，少数民族学生在学习统编《语文》教材时，由于缺乏相关生活经验，对教材理解的难度巨大。尤其是在汉语学习初期，将汉语学习置于学生实际的生活情境之中，不仅对于降低教学难度具有重要意义，而且对于调动学生已有的生活经验，激发学生的学习兴趣等具有重要作用。

三是语言环境的差异。语言是特定群体的产物，也是特定环境的产物。语言学习的环境对于语言能力的发展具有重要作用。汉族学生的汉语学习完全处于汉语环境之中，因此，具有天然的环境优势。少数民族学生由于处于非汉语大环境之中，要帮助少数民族学生发展汉语能力，其汉语环境的创设显得尤为重要。在少数民族地区的汉语课堂教学中，不少教师为了辅助学生理解教材内容，在课堂上将课文中的词语或课文用少数民族语言进行翻译，看似有助于学生对词语和课文的理解，其实对学生的汉语学习非常不利。因为这样做不仅在汉语学习中营造的是非汉语学习环境，而且极易导致学生在汉语学习中产生对母语的过度依赖，降低汉语学习的效率和效益。

#### （四）趣味性原则

“兴趣是最好的老师。”这也许是所有教育者都会讲的至理名言。但仅仅会讲这句话是远远不够的，关键在于如何激发学生的学习兴趣。

“情”，主要指“情感”；“趣”，主要指“趣味”。所谓“情趣化原则”，就是要求教师在教学的过程中，通过激发、调动学生与学习内容相联系的情感，或是设计与组织趣味化的学习活动，使学生的学习过程变成更具有情趣的学习活动，使学生的学习愿望更加强烈，在学习的过程中更加积极主动参与，从而有效地提高学习效率。

### 1. 师源性情趣：教师伙伴化

师源性情趣，主要是指学生因为喜欢任课教师，从而对学习感兴趣。也就是古人说的“亲其师，信其道”。在日常教学中也常常可见“亲其师，爱其教”的现象。这就要求教师首先应当成为“学生亲近的老师”。如何才能成为“学生亲近的老师”？要说清楚这个问题非常庞杂，此文只能长话短说。教学中发展师源性情趣，关键是教师要“走下神坛”，从“知识的传授者”，变成“学生学习与成长的支持者”；要从“威严的长者”变成“平等的伙伴”。不仅要尊重学生的人格，真正把学生当成和自己平等的人，而且要尊重学生的差异，善于给不同的学生提出力所能及的学习要求。一个在学生面前显得过于威严、刻板的教师，是难以受到学生欢迎的。

### 2. 客体性情趣：学习内容情趣化

学习的客体即学习的内容。如果学习的内容本身是具有情趣的，那么学生对学习就会表现出兴趣。例如，一篇感人的文章可以吸引学生；一个有趣的实验也可以吸引学生。现行教材，主要采用以学科知识为主线的结构方式，导致教材主要呈现的只是学科知识，情趣化的设计不足。应当以情趣化的学生学习活动为明线，学科知识为暗线，重新创编教材。同时，教师在使用教材时，不能只是“知识的传声筒”，更不能变成“教材的奴隶”，应当是“教材的再开发者”，不仅要对知识点进行整合，而且要开发大量的情趣化学习活动。

### 3. 活动性情趣：课堂活动化

富有情趣的课堂学习活动是调动学生学习兴趣的本源。情趣性的学

习活动，一方面源于教材中的学习活动设计，另一方面（也是主要方面）源于教师的设计。所谓“教学设计”，实质就是设计学生的学习活动。所谓“课堂教学”，实质就是组织学生进行学习活动。如果“教学”就是给学生“讲课”，那一定是效率不高的。现在课堂教学的核心问题在于学生主要的学习方式就是“听讲”，缺乏游戏、体验、实践、探究、合作、交流等情趣化的学习活动。

四川安岳县的一位农村初中化学教师，他教的班级考试成绩几乎年年全县第一名。其成功的关键就在于设计和组织了一系列生动的化学学习活动。他非常重视学生的第一次化学课，总是将第一次化学课连上两节课，不讲教材内容，而是组织学生开展生动有趣的化学实验，让学生真切体验到：化学原来这么神奇、好玩，让学生对化学课充满期待。重视学生接触一个学科的初始情趣是很高明的教学策略，大多数教师很少重视这一点，往往一开课就是教材上枯燥的知识学习，就像人与人的交往，第一印象不好，让人一开始就产生厌恶。

湖北省特级教师桂贤娣老师，在教小学生汉语拼音时，没有像一般教师那样反复认读、书写声母和韵母，而是让学生动手，用铜丝制作声母和韵母，然后让学生用自己手上的声母或韵母与其他同学手上的声母韵母相拼，并认读，不仅有效地提高了学生的学习兴趣，而且非常有效地提高了拼音的学习效率。

#### 4. 激励性兴趣：评价精准化

所谓“激励性兴趣”，就是指学生在学习的过程中，需要得到不断的肯定，从而带来可持续的学习兴趣与学习热情。反观学习中的“差生”，在很大程度上都源于在学习过程中受到“持续的打击”，逐步对学习丧失信心和兴趣。

学习过程中的激励，表现为两种激励方式：一是“外源性激励”，主要来自于教师或学习伙伴，以及父母等的肯定；二是“内源性激励”，主要来自于学习者自身对自我学习状态的认可。两种激励相互作用，而“内源性激励”对学习者的作用更为重要。但“内源性激励”的形成，

需要“外源性激励”的促进。换句话说，如果学习者始终感受不到来自教师或同伴，以及父母等的认可，再有学习自信的人，慢慢地也会消解其自我的认同。

从教育理念来讲，现在可能没有教师不认同激励的重要性。尤其在公开课上，教师会表现出给学生更多的激励。但在激励学生这个很需要针对性和个性化的工作中，很多教师和学校都想出一些近乎“标准化”的激励方法。例如，学生对老教的问题如果回答正确，教师说：“我们表扬他”，或者只需教师做一个手势，全班学生就竖起大拇指齐声吼道：“嘿——嘿——你真棒！”还有些教师没有用这种学生“竖大拇指”或是“集体整齐鼓掌”的方式，每次学生回答问题时，教师都笑容可掬地夸奖“你真棒”“你真能干”“你真聪明”等。这样的激励方式是难以真正激发学生的学习兴趣的。

课堂评价的功能，除了激励之外，给学生以引导也是十分必要的。如果只是简单的“很聪明”“很能干”“很棒”之类的结论性评价，没有说明“棒在何处”，那么激励就不能发挥真正的引导作用。因此，教师应尽量减少“整齐划一”的激励方式，最好是教师用富有情感、富有变化，具有针对性、引导性的语言对学生做出激励性和引导性的评价。

有教师常常抱怨：“我知道激励的重要，但有些学生拿放大镜看，都找不出他的优点。”这其实是教师的“好学生刻板印象”模糊了他发现的眼睛。教师应当给不同的学生不同的表现机会。例如，在课堂学习活动中，多一些直观教学活动，“视觉学习偏向者”就可能有更优秀的表现；多一些动手做的学习活动，“触觉学习偏向者”也就有了展示的平台。关于课后作业，教师明知道同样的作业有些学生是不能完成的，却还是强迫学生都必须完成，学生除了“糊弄”“抄袭”“拒绝”之外，还有什么办法呢？因此，教师在评价具体的学生时，应当纵向看学生的进步，而不是以“好学生”的标准评价具体的学生。



## 第二节 结构与方法

“内容”是指物件里面所包容的东西。“结构”是指组成整体的各部分的搭配和安排。正如建筑一栋房屋，需要各种材料，这些材料即是“内容”，而这些材料的搭配、组合即是“结构”。事物的功能与作用与“内容”有关，而“结构”对其具有决定性的作用。例如，建筑一栋房屋，需要水泥、河沙、钢筋、木材等多种材料，但这些材料如何组合安排，决定了房屋是否能够建成，是否能发挥其应有的作用。

### 一、主题情境结构

传统的《汉语》教材大多以选文为基本材料，几篇选文构成一个单元。以课文为基础，引出要求学生掌握的生词生字，或是句式等。学生情感、态度、价值观的发展，也基于学生对课文的理解。汉语拼音是学生认读生字词的重要工具，往往也安排在小学一年级上册，要求学生集中掌握。这些安排对于汉族学生也许是可行的，但对于少数民族学生的汉语学习，则存在较多问题。

以不同版本的一年级教材来比较其结构的不同。

#### （一）人教版《语文》教材的结构

人教版《语文》一年级上册教材主要包含以下 6 个部分。

（1）入学教育。其内容主要是 3 幅画：一是学生进校门的场景；二是教师教学生认字的场景；三是学生读书、写字的坐姿。没有学习活动设计，也没有其他文字说明。

（2）汉语拼音。共 42 页，以拼音声母和韵母的教学为主，其中穿插少量词语认读，以及 12 篇儿歌或小课文。其间的学生书写以拼音字母书写为主。

(3) 识字(一)。本部分有4篇小课文,外加《语文园地》和《有趣的游戏》。以学课文、认生字、写生字为基本的学习活动。

(4) 课文(一)。该部分共编排了10篇课文,其间穿插了《语文园地(二)》和《语文园地(三)》。基本学习活动为读课文甚至背课文、认生字、写生字。

(5) 识字(二)。共4篇课文,外加《语文园地(四)》和拼图活动。基本学习活动仍然是读课文甚至背课文、认生字、组词语、写生字。

(6) 课文(二)。共10篇课文,外加《语文园地(五)》和《语文园地(六)》。主要学习活动仍然是“读课文”甚至“背课文”,认生字、组词语、写生字。

人教版《语文》一年级下册教材将全部内容分为“识字1”~“识字8”。外加5篇阅读课文,有些拓展阅读的意味。在“识字1”至“识字8”中,基本是每个部分四五篇课文,外加一个《语文园地》。每篇课文的学习活动仍然是读课文甚至背课文、认生字、组词语、写生字。

在《语文园地》里,学生的学习活动主要是通过生字、词语的认读、运用加以巩固。同时设计了以口语交际为主题的活动步骤。

很显然,人教版《语文》教材具有以下特征。

一是以学课文、认生字为主。在一年级教材中,正式的课文篇目达58篇。要求学生掌握的生字共1400个。

二是对话练习偏少。在一年级两册教材中,总共安排学生进行对话练习不足20次。但对话的内容与少数民族学生的生活缺乏清晰的联系,难度很大。

三是拼音教学前置。拼音教学安排在学生刚入学不久,全部拼音内容要求在较短时间内掌握。

四是教材内容与学生生活的距离较大。教材的选文主要基于汉族学生的生活背景,课文所描述的事件、环境、动植物等,不少在少数民族地区没有,或较为少见,增加了学生学习理解的难度。

## （二）藏族地区《汉语》教材的结构

人民教育出版社编著的藏族地区《汉语》教材第一册主要是拼音的学习。教材后半部分为《基础会话》，设计了《大家好》《你几岁了》《我家有四口人》《我干什么》《我家有多少牛羊》《我们的班级》《我们的学校》《你家在哪儿》等以会话为教学主要目的的内容。

人民教育出版社编著的藏族地区《汉语》教材第二册的主要内容为两个藏族儿童扎西和卓玛的对话，从对话中引出生字词，让学生认读、书写、组词或运用少量语言。

综合分析，藏族地区的《汉语》教材具有以下特征。

一是显著降低了难度。第一、第二册教材要求学生掌握的生字共 304 个，仅占人教版《语文》教材生字量的 22%。同时，教材中出现的课文也大幅度减少。两册教材中较为正式的课文仅 8 篇小文章。

二是以对话为主。一年级第一册后半部分和第二册的主要内容几乎全部为对话。

三是拼音教学前置。学生汉语的学习从拼音开始。第一学期的汉语教学，其主体为拼音教学。

## （三）情趣化《汉语》教材的结构

本研究所编写的教材以学生的真实生活情境为线索，形成了如下单元。

一年级上册，分为 13 个单元：《上学啦》《课堂用语》《校园里》《教室里》《小书包》《爱卫生》《我是谁》《好朋友》《我的家》《吃饭了》《我的衣服》《爱运动》《颜色美》。

一年级下册，在一年级基础之上，既有新出现的单元，也有较多单元是在一年级上册单元上的提高。分为 12 个单元：《我爱上学》《美丽校园》《我爱班级》《整理书包》《我爱卫生》《我的爱好》《一起玩吧》《我爱我家》《美味水果》《四季变化》《生日快乐》《动物朋友》。

二年级上册，分为 10 个单元：《文明礼貌好孩子》《多彩的秋天》《勤奋好学好学生》《我的家乡》《快乐的节日》《我会购物》《家乡的动

物》《奇妙的形状》《我长大了》《冬天来了》。

三年级下册，分为 10 个单元：《冬去春来》《风雨雷电》《营养蔬菜》《珍惜时间》《认真学习》《爱护环境》《迷人的夏天》《认识植物》《我是小帮手》《我的愿望》。

这些单元主题，全部是少数民族学生真实的生活情境。在这样的情境之中学习语文，不仅直观生动，学生容易理解运用，而且通过活动中的引导，以及相关韵文的学习，学生能够顺理成章地习得校园生活的一些重要规则，以及相关情感和价值观。

单元的结构方式主要分为以下几个部分。

(1) 跟教师说，并做动作。即在真实的语言情境之中，在教师的示范下，跟着教师说话，并结合相关动作。多次反复，以提高在特定情境之中说话的熟练程度。

(2) 我会演。即把刚才所学的内容，通过学生一对一或一对多的方式进行组合，演练情境对话语言，让学生在课堂上进行展示。同时，结合教师（或同伴）纠错、点评等活动。在跟教师说和学生自主练习说话的过程中，将说话的句子制作成卡片或用多媒体方式呈现，将“说”与“认”相结合。

(3) 字词乐园。从对话中抽出词语，制作成卡片或多媒体课件，学生试读，或教师教读。之后，可结合“找朋友”“摘苹果”“小组比赛”等游戏化的活动，强化认读，以及对词语的理解。

(4) 我会读（我会唱）。结合对话内容，编写相关内容的儿歌作为阅读材料，学生试读或教师教读。或者结合相关内容的儿歌，学生唱歌，然后读歌词。

(5) 我会写（我能行）。每一节课都安排少量的书写练习。在小学低段，练习书写不在多，而在于规范。有些单元后的书写不是简单地“把一个生字写多遍”，而是让学生添字组词，或者连线成句，使学生的课堂练习多样化。

(6) 我能拼。拼音教学被延后至一年级下册，并被分解到 12 个单

元之中。声母、韵母的学习，不是简单地“出示字母教发音”，而是借用山东潍坊韩兴娥老师编写的《儿歌学拼音》，让学生在儿歌中学习声母、韵母的发音和拼读。例如，学习声母“a”，不是简单地教“a”的发音，而是编写了儿歌“宝宝张嘴 a a a , a a a a 嘴巴大”；学声母“o”，编写了儿歌“公鸡打鸣 o o o , o o o o 鸡窝多”。

#### （四）情趣化《汉语》教材结构的主要特点

本课题在深入研究现有教材的结构方式和少数民族学生汉语学习实际之后所编写的教材，主要具有以下特点。

一是真实的生活情境和实际的语言需要。教材所确定的主题单元，不仅考虑到学生的生活经验，而且注重在教学活动中能够更多创设真实的情境，如学生课堂用语、参观校园、相互问候、相互介绍等主题情境，都是学生校园真实的生活。同时，所学语言也更紧贴学生在校学习期间可能需要较高频率使用的语言。

二是“先语，后词，再字，再语”。在每个单元的学习中，首先从实际的“语言运用”开始，教学生“会说”。在会说的语言中，落实到词语的认读，再从词语转换到单个字的认读。最后学生用单个的字组合成生活中的词语或句子。通过这样的反复，不仅能有效帮助学生说话，理解词语的意思，也能促进学生掌握重要的字词。在词语掌握的程度，要求“多说，多认，少写”。在字词认读的过程中，提供多样化的游戏活动，不仅能够提高学习效率，也能够激发学生学习的兴趣。

三是“说”与“读”紧密结合。每个单元把学生说话练习作为重点，同时整合与说话练习紧密结合的阅读内容。每篇阅读文章均强调体现儿歌或韵文的特点，短小精悍，并与说话练习的内容联系紧密，能再现单元说话练习中出现过的重点词语。

四是拼音教学延后。拼音是一个个抽象的符号，不具有表意的功能。少数民族学生在入学初期，因为不具有基本的汉语交流能力，加之少数民族语言发音的差异，直接教授拼音非常困难。这不仅严重影响实际教

学效果,而且给少数民族学生造成“汉语难学”的第一印象,极易导致学生产生厌学情绪。学生接触一门新的学科,正如人与人的交往一样,第一印象非常重要。将拼音延后,有助于降低少数民族学生汉语学习的难度,也有助于教师发掘汉语学习中对小学生“直接有用、有趣的内容”,激发学生汉语学科的学习兴趣。

## 二、情趣化教学方法

“什么样的教学行为,决定什么样的教学效果。”“什么样的学生学习活动,决定什么样的学生发展。”这是教育教学简单而深刻的道理。

在回答“你在教学中做得最多的事情是”什么(可多项选择)的问题时,“将词语和课文翻译成少数民族语言”占71.8%，“演示”占43.9%，“提问”占43.0%，“板书”占36.5%，“讲授”占35.3%(参见表2-10)。从这组数据中可以看到少数民族地区汉语教学成效较差的重要原因:面对大量学生听不懂汉语的学情,教师的主要教学方式为“言语”,如将词语和课文翻译成少数民族语言、讲授、提问。

在问卷调查的同时,调查组还用录像机在8所学校随机实录了小学语文课堂教学案例共17节课。每节课按1分钟为时间节点,进行“切片式”观察研究,统计分析在每分钟时间节点上教师和学生的瞬间行为特征。17节课加上延时,共观察到689个1分钟时间节点的课堂行为(其分类统计结果见表2-11)。从教师行为看,讲解、提问、范读三项“言语行为”占教师行为总数的65.2%。学生齐读、回答问题及听讲占学生行为总数的63.1%。

《中英西南基础教育项目教师培训需求调研报告》中的数据也印证了少数民族地区课堂教学的特点。一是课堂充斥着以教师为中心的行为。云南省澜沧县、鲁甸县参考顾泠沅对弗兰德斯语言互动量表的归类分析方法进行课题观察,发现教师的主动行为度占76%。二是教师讲授活动占据课堂的绝对主导地位。广西对课堂进行“切片式”观察,发现

85%的课堂行为是教师讲授。三是学生学习基本处于被动状态。云南省“切片式”课堂观察发现，全班倾听占学生行为总数的 65%；一问一答占课堂问答的 79%。

国际上大量的定量研究证明，这样的教学行为的效率是十分低下的。《学习的革命》一书中关于不同学习方式的效率讲道：“我们能够掌握阅读内容的 10%，听到内容的 15%，亲身经历内容的 80%”。

早在 1946 年，美国学者、著名的学习专家 Edger Dale 就提出了“学习金字塔”理论。美国缅因州国家训练实验室通过实验研究证明，采用不同的学习方式，学习者在两周以后还能记住的内容(平均学习保持率)如图 5-2 所示。

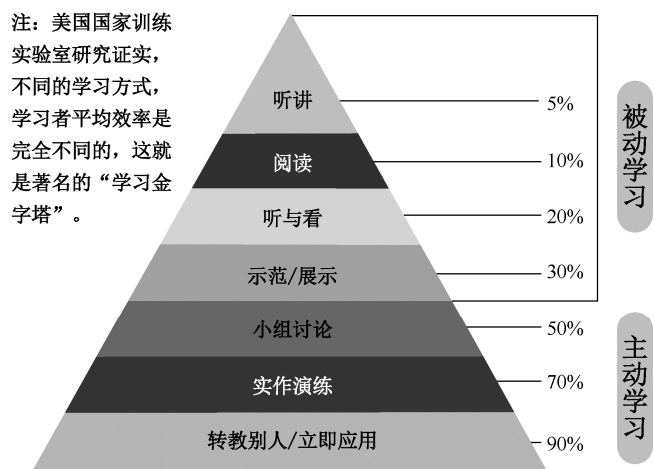


图 5-2 学习保持率金字塔

在塔尖，第一种学习方式——“听讲”，也就是教师在上面说，学生在下面听，这种我们最熟悉、最常用的方式，学习保持率却是最低的，两周以后学习的内容只能留下 5%。

第二种，用“阅读”的方式学习，学习保持率可以达到 10%。

珍妮特·沃斯，戈登·德莱顿，学习的革命（修订版）——通往 20 世纪的个人护照 [M]．顾瑞荣，等译．上海：上海三联书店，1998：104．

第三种，用“听与看”的方式学习，学习保持率可以达到 20%。

第四种，用“示范/展示”的方式学习，学习保持率可以达到 30%。

第五种，用“小组讨论”的方式学习，学习保持率可以达到 50%。

第六种，用“实际演练”的方式学习，学习保持率可以达到 75%。

最后一种在金字塔基座位置的学习方式是“转教别人”或者“立即应用”，学习保持率可以达到 90%。

美国马里兰州洛克威尔市特定诊断研究会对美国、我国香港地区、日本等国家和地区 5~12 年级的 5300 多名学生的测试表明：“29% 的学生偏向于依靠视觉学习，34% 的学生偏向于依靠听觉学习，37% 的学生偏向于依靠触觉学习。”

由上述研究成果可以推断，教师主要是用语言方式进行教学，只能满足“听觉学习者”的需要，大量“视觉学习者”和“触觉学习者”难以投入“以听讲为主”的课堂就是一种必然。因此，提高少数民族地区汉语教学的水平，关键在于丰富课堂教学方式。

情趣化教学方法是在汉语教学过程中，通过创设具有真实性的语言情境，设计真实性的言语任务和趣味性的学习活动，激发和调动学生积极的学习情感，从而实现言语学习目标的教学方法。

实施情趣化教学，主要应当把握以下关键点。

### （一）创设真实的言语情境和任务

少数民族学生汉语教学的根本内涵是培养少数民族学生运用汉语的能力。在小学低段，由于学生的汉语基础大多处于空白状态，其学习的有效方法就是把言语学习置于真实的情境之中，通过参与具有真实性的任务实现言语学习的目标。

真实性的言语情境和任务应具有以下特征。

---

珍妮特·沃斯、戈登·德莱顿，学习的革命（修订版）——通往 20 世纪的个人护照  
[M]．顾瑞荣，等译．上海：上海三联书店，1998：102．



(1) 真实性。言语情境的创设，应正视语境真实、语义真实、语用真实。本课题教材的编写着重参考四川省藏族地区和彝族地区的情境。尽管如此，即使是在四川藏区和彝区，不同学校也面临诸多差异。因此，教师在使用该教材实施教学时，也不宜刻板地运用教材所创设的情境，应紧密联系当地的生活实际，创造性运用教材，甚至抛开教材，自主从当地的生活实际出发，创设更加真实的语言情境。在少数民族汉语教学中运用真实的语言情境，不仅能够有效调动学生已有的经验，而且能够降低教学难度，帮助学生理解言语的含义，避免用其他语言翻译之后产生歧义，或是由于汉语学习中较多运用少数民族语言而产生“母语依赖”。

(2) 适差性。适差性主要包含“适度”和“差距”两层意思。“适度”是指给学生的任务应当是学生“可能完成的任务”。如果给学生的任务“超越学生实际的接受能力”，无论基于什么理由，都会严重影响学生的实际学习效果。与此同时，给学生的任务与学生现有的语言能力应当有一定的差距，学生无法在没有学习所学内容之前完成，而必须在学习所学内容之后才能完成。这些差距可以是知识的差距、能力的差距、技能的差距、信息的差距，也可以是文化的差距。

(3) 语用性。言语学习的任务应当主要是语言用语的任务，尤其是以交际性任务为主。在教学过程中，教师可以指导学生完成任务，也可以根据学生言语能力的发展实际，适当安排学生在课后独立完成合作完成的言语任务。在汉语启蒙阶段，由于学生汉语语言材料积累很少，我们更应当重视课堂中的语用活动，通过语用实际，理解语义，积累语言，营造语境等。

## (二) 营造情趣化的学习氛围

我们知道，儿童在轻松、得到肯定和开心快乐的心境下学习，其成效最佳。因此，在少数民族学生汉语学习的课堂上，应该特别注重创造一种快乐、有趣的课堂氛围，让学生直接感受汉语学习是“快乐有趣的”。

游戏”，而不是“令人恐惧的艰难任务”。本研究通过教材编写提供了一些有趣的言语学习活动，但仍然是不够的，需要教师在实际教学中不断创造和丰富。

与此同时，教师的笑容和幽默是应该每天带到教室的东西。教师要永远用微笑面对学生，永远用“发现的眼睛”观察学生“哪怕是细微的进步”，并即时给予鼓励，甚至奖励。在学生的学习过程中，不要动辄批评或指责学生，不要责备学习困难的学生，不要生硬地纠正学生的错误。对学生点滴进步，不要吝惜你的表扬与奖励，可以制作一些小红花或是小礼物，奖励给学生。

### （三）尽量使用汉语，少用学生的母语

少数民族地区小学低段学生能接触到的全汉语环境比较少，汉语的基础较差，在汉语学习中普遍容易产生对母语的依赖。因此，在汉语课堂上教师应尽可能多地使用汉语，争取尽早创造一个全汉语的学习氛围。

在小学一、二年级时，由于学生的汉语基础很差，会使用的汉语词汇极少，教师使用汉语组织教学可能十分困难。教师可以采用真实语境、图片、多媒体，以及使用丰富的身体语言等辅助教学。

同时，在课堂上教师应要求学生尽量使用汉语。学生表达有困难时，可以降低要求，让学生用一个词语简要表达。学生完全不能用汉语句子或词汇表达时，可以让学生用身体语言表达，然后由同学或教师组织成一句汉语，再教学生用汉语表达。

当然，如果教师能够讲学生的母语，也可以适当使用学生的母语来辅助教学。但需要注意的是：一定要少量使用；只在关键时候使用。否则，学生在汉语学习中极易形成对母语的依赖，不利于汉语的学习。

### 第三节 教学活动

教学活动是改变教学方式的重要基础。少数民族汉语教学的方式单一，其重要原因就在于教师所掌握的课堂教学活动较少。改进少数民族地区的汉语教学，其根本就在于丰富汉语课堂中的学习活动。教师在一堂课之中，能够交替使用多种学习活动，不仅能够激发学生对汉语学习的兴趣，提高学习的效率，而且能够通过学习活动的多样化，满足不同学生学习偏好的需要，促进班级学业成绩的整体提升。

少数民族学生学习汉语，具有第二语言学习的基本属性。因此，少数民族地区的汉语教师，不能简单模仿汉族地区语文教学的方法，应当更多学习和借鉴英语或其他外语教学的方法。少数民族地区的汉语教师可以根据实际教学的需要，选择开展如下课堂活动。

#### 一、不同对象的活动

在汉语学习活动中，从参与学习的对象上区分，一般有全班活动、个人活动、两人活动、小组活动 4 种。教师应根据教学内容的难易程度，以及课堂教学的不同阶段，适时安排不同的活动。

##### （一）全班活动

全班学习活动由于是全体学生参与，学习的效率相对较高。一般情况下，在新的语言学习任务初期和复习巩固阶段适宜开展全班学习活动。在新的汉语学习任务初期，可以使學生通过跟随全班活动增强汉语学习的信心，不至于一开始就在全班同学面前显示出自己的不足，并为其开展个人学习活动和小组学习活动奠定必要的基础。同时，在语言学习复习巩固阶段，通过进行全班活动，能够有效提高课堂效率。

在现实的汉语教学中，教师过多采用全班活动，导致部分学生容易

疲倦、注意力不集中、“有口无心”等问题，需要适时增加个人活动和小组活动。

## （二）个人活动

个人活动很适合学生在全班活动之后开展单独的语言训练。也适合在教师语言示范、活动示范，以及全体学生跟随练习之后，安排学生个人独立练习。例如，听然后重复，听然后做等，以进行语言训练，或者监测学习效果。可以让学生逐个进行，两人同时进行，“开火车”方式进行，或是以其他游戏化方式进行。

本课题编写的教材，设计了不少的个人活动，如学生自读课文、词语、写字、词语连线等活动。此外，教师还应当根据学生的汉语学习实际，适当安排一定数量的课后个人独立完成的学习任务，以巩固课堂学习成果。需要注意的是，教师安排的课后任务，不仅应当适量，还应当考虑不同学生的汉语水平，尤其是对汉语程度较差的学生应当区别对待，“给学生可能完成的任务”。

## （三）两人活动

学习汉语的重要目的是让学生用汉语进行交际。在小学低段，两人之间的交际是主要形式。两人活动不需要离开座位，特别适合大班额情况下的汉语训练活动。因此，汉语学习中应更多开展两人之间的学习活动。可以安排两个学生之间就某一话题、某一张图片、某一个人等进行问答形式的对话；也可以两个学生之间，一个发指令，另一个做活动。还可以互相读课文、读词语，互相观察生字的书写等，以保证学生阅读练习和书写练习的正确率。

在小学高年级，可以开展两个人之间的讨论、辩论、协商，以及词语听写、互相改错、连词成句、句式转换等活动。

有时为了活跃课堂气氛，或者提供让学生与更多人进行交往的机会，教师可以安排让前排同学与后排同学结对的学习活动。如果班上的

学生不多，还可以把学生排成内外两个圆圈，内圈的学生向外站立，外圈的学生向内站立，每人面对一个同学，开展交流活动。一次交流结束后，内外圈的学生可以转动，面对新的同学，再次开展交流。

#### （四）小组活动

小组合作学习是目前世界上许多国家普遍采用的一种富有创意的教学理论与方略。由于其实效显著，被人们誉为近十几年最重要和最成功的教学改革。小组合作学习就是以合作学习小组为基本形式，系统利用教学中动态因素之间的互动，促进学生的学习，以团体的成绩为评价标准，共同达成教学目标的教学活动。在汉语教学中采用小组学习活动，不仅有利于学生交往，发展学生的合作意识与能力，而且非常有助于增加学生语言训练的机会，提高语言学习的效率。

在汉语教学中开展小组活动，应注意以下问题。一是小组成员应根据学生的汉语水平、性格特征、组织能力等的差异合理搭配。原则上采用四人小组，每个组都有汉语水平相对较高的学生，能够担当“小教师”的角色。小组内的分工应当按照一定周期（如每天、每周）轮换，保证每个学生都有公平的机会。二是给小组的任务要恰当，不能太难，也不能过于简单，一般需要学生共同努力才能完成。三是要引导小组内的互帮互助。小组成员的汉语水平具有较大差异，如果不注重相互帮助，小组内就容易产生“霸权”，汉语水平相对较差的学生就难以获得学习机会。四是教师对小组的评价，不能简单关注小组呈现出来的成果本身，应当更加关注小组合作的过程。例如，有两个小组汇报学习成果，一个小组是汉语水平较高的同学发言，另一个小组是汉语水平较低的同学发言，表现出来的学习成果当然是前者更好。如果教师细心关注不同小组的学习过程，也许后者在小组学习活动中同学间的互帮互助更值得肯定。

## 二、不同媒介的活动

传统的汉语学习，其媒介主要是文本和言语。在小学低段的汉语学习中，如果过于依赖文本和言语，不仅容易使教学内容过于抽象枯燥，而且容易使学生难以理解教学内容。因此，在教学中善于运用多种教学媒介，是丰富课堂教学活动的重要途径，值得教师高度重视。

### （一）真实情境与实物

情境是语言学习的重要载体，尤其是在第二语言学习中，情境（尤其是真实情境）是第二语言学习不可缺少的重要元素。真实的语言情境，不仅有利于学习者对语言的理解，而且有助于学习者产生真实的语言学习需要。

本课题研究编写的教材，按照少数民族学生的生活背景创设语言学习情境，把语言置于真实的情境之中。各地在使用本教材时，还应当从当地儿童真实的生活出发，对情境进行二度创设，使之更加贴近儿童的生活。

在词语教学中，应当尽可能“实物进课堂”，建立词语与实物之间的联系。这不仅能直接帮助儿童理解词语，而且通过在教学活动中儿童直接触摸实物的活动，非常有助于儿童调动触觉参与语言学习。

### （二）虚拟人物与真实人物

第二语言的学习中（尤其是学习初期），交际性语言的学习占有重要分量。交际总是在人与人之间发生。因此，交际中人物的设计具有非常重要的作用。本课题教材的编写，主要针对藏区和彝区，因此创设了藏族儿童扎西和彝族儿童吉布。这两个人物贯穿小学一、二年级汉语学习的全过程。这种设计，除了能帮助少数民族学生建立汉语学习的亲切感之外，也为教材的使用者提供了一种思路。在实际教学活动中，教师完全可以选择真实的班级学生来开展相应的学习活动，使教学更加紧密。

地联系学生的实际。课堂情境中除学生之外,还涉及校园其他角色、学生家庭成员等较多角色,在实际教学活动中,可以通过给学生制作头饰、纸牌等方式,引导学生在活动中扮演不同角色,运用不同的语言,开展交际活动等学习活动。

### (三) 图片与多媒体

在语言学习过程中,总是会有一些情境无法完全在课堂上真实呈现,这时就需要多媒体的辅助,通过照片、录像等方式,把情境、任务、声音等综合呈现在学生面前,让学生有身临其境之感。

在词语教学中,除了运用实物之外,还可以通过卡片与词语结合,建立词语与实物之间的联系。与此同时,应当高度重视制作生字、生词卡片。

在实际课堂观察中发现,由于多媒体设备在少数民族地区的普及,教师在教授生字、生词时,普遍采用 PPT 方式呈现生字、生词。而且在制作生字、生词 PPT 时,教师普遍照搬教材生字表。这种做法非常不利。据观察,这种做法容易让学生对生字词形成“图形化记忆”,即学生把生字表作为一个图形记忆在脑海里,难以“生字搬家”,实现灵活运用。例如,教师用生字听写监测学生的掌握情况,如果教师按照生字表的顺序念出生字让学生书写,学生的正确率较高;而教师打乱生字表的顺序念生字,学生的错误率就会明显上升。这说明教材的生字表,加上教师在教学过程中的反复呈现,导致学生对生字的学习不是真正的理解和运用,而是依赖于生字表的“图形化记忆”。

因此,教师在低段生字生词教学中,不能过于依赖生字表,而是应当制作成卡片。在生字词识记教学活动中,应有意打乱生字词的顺序,同时结合组词、造句等活动,把生字词转化为学生有用的语言材料。每节课使用过的生字、生词卡片,教师可以贴在教室的墙上,形成“生字墙”“生词墙”,在后面的教学活动中,设计已学过的生字、生词,教师就能很容易地引导学生复习巩固。同时,学生在教室内活动,天天与生

字、生词见面，也有助于学生巩固已学过的生字、生词。

#### （四）韵文与歌曲

韵文是指有韵律的诗歌、儿歌、韵句等语言材料，这些材料具有韵律，更容易识记。本课题编写的材料，大量运用了韵文、韵句。在教学中，教师可以要求学生多背诵。除此之外，教师还可以从当地收集一些儿歌、顺口溜等材料补充到教材之中，丰富教学内容。

在本课题编写的教材中，针对拼音学习的需要，选用了韩兴娥老师编写的拼音儿歌 70 多首。这些拼音儿歌，将声母、韵母的学习与儿歌结合起来，不仅增加了趣味性，而且有助于拼音的正确发音，以及声调的练习。

唱歌是儿童喜爱的活动之一。在汉语启蒙阶段，学唱汉语歌曲，有利于降低语言学习的难度，提高学生汉语学习的兴趣，帮助儿童增加语言的流利感。本课题编写的教材设计了一些歌曲，但数量不多。教师可以从当地生活出发，选择儿童喜闻乐见的歌曲，将会唱歌转化为歌词的阅读。

#### （五）故事与文本

故事是儿童喜欢的语言材料。但是，由于少数民族儿童的汉语基础还比较差，听故事的能力还不强，因此选用的故事性材料较少。教师在教学过程中可以针对学生的汉语实际，适当补充一些故事性材料。

#### （六）听与做，说与做

在汉语启蒙阶段，学生听到并能理解、会说并理解是非常重要的。“听与做”是语言输入然后内化的过程。“说与做”是语言输出的过程。“做”的活动主要分为两类：一类是针对名词的学习，可以结合学生“听”或“说”的活动，指认词语、实物、图片等；另一类是针对动词，可以结合学生“听”或“说”的活动，让学生做出动作或表情。



在英语教学中类似的活动称为 TPR，即 Total Physical Response 的简写。这种流行的儿童英语学习活动，强调在儿童还不能进行语言输出前，可以通过动作来表现对输入的语言的理解是否达到内化的程度，如要求学生跟随歌曲、诗歌、韵句等做动作，用动作表演故事，用动作表演两人活动、小组活动、游戏等。

### 三、游戏活动

游戏是儿童的天性。让儿童在自己喜爱的游戏中开展汉语学习，将极大地激发儿童汉语学习的兴趣。尤其是小学一、二年级的学生活泼好动，注意力集中的时间较短，在课堂上教师应开展尽量多的趣味活动增强孩子学习的兴趣，避免产生学习厌倦感。在此，我们选用喻兰老师整理的 25 个语言学习游戏化活动，供教师们参考或选用。

#### （一）摘果子

游戏准备：果树、贴着偏旁的篮子（也可用书包代替）、字卡。

活动方式一：每 4 人为一组，选一个代表上台拿一只篮子，上面写着一个偏旁部首，请其他代表到果树上摘下写着与篮子上相同偏旁的字的果子放在篮子里，如篮子上写的是提手旁，就要把“摇、推、把”摘下。

适用的识字过程：偏旁分类、拼音分类、巩固生字、复习生字等。

活动方式二：果树上苹果的背面写着汉字，读对了，苹果作为奖品发给他。“树”可以反复使用。

适用的识字过程：认读生字、巩固生字、复习生字、认读拼音等。

#### （二）开火车

游戏准备：相关字母、声母卡片，或相关字卡、词卡。

做这个游戏可以根据不同的内容采用不同的形式。开火车可以横着

开，也可以竖着开，还可以开双轨列车。

导语：小朋友，我们一起来开小火车，看哪一列火车最先开到我们的首都北京。

开火车时，其他学生学着很轻地发出火车开动的“呜——咔嚓、咔嚓”的声音，有利于营造气氛，激发学生的学习兴趣。

教师在复习学过的生字时，可以用卡片出示一个生字，然后让一组学生轮着读生字字音、组词。

师：“请第一组开双轨列车，先读读字音，再给它找个朋友。”

谁说错了，火车就停下。

师：“哪个修理员来帮着修理一下？”

选其他组的修理员修理（重读字音、字母），修理好了继续开。

适用的识字过程：认识生字，巩固生字，复习生字词、拼音等。

### （三）找朋友

游戏准备：有生字的金牌，花形卡片。

方式一：形近字找朋友。

小朋友，你想找到你的好朋友吗？让我们来做找一个找朋友的游戏。一位同学拿着卡片“打”，说：“找呀找，找呀找，谁是我的好朋友？”拿着卡片“拔”和“拍”的同学就都可以上前说：“我是你的好朋友。”大家说：“对对对，‘拔’是‘打’的好朋友。”最后大家一起读读两位好朋友手中的字，说说这两个字的偏旁。教师也可以准备一些声母或韵母相同的生字，用金牌的形式挂在大家胸口，先读一读，然后让小朋友选择字音中相同部分的字手拉手，交朋友。

适用的识字过程：找形近字、找近音字、形近拼音、形近音节等。

教师可以做几个金牌，金牌上贴有生字“跑”“跳”。

大家一起拍手说：“找呀找，找呀找，找到一个好朋友。”

挂金牌的同学看一看、读一读生字，与挂有相同偏旁字的小朋友手拉手，成为好朋友。

找对了，大家说：“对对对，你们是一对好朋友。”

找错了，大家说：“错错错，赶快再去找一找。”

适用的识字过程：找形近字、形近拼音等。

活动方式二：合体字找朋友。

学生各拿一张卡片在讲台前左右两侧（卡片上只是生字的一部分），让拿卡片的学生去对面找朋友，组合成一个字宝宝。

适用的识字过程：认识合体字字形、巩固合体字等。

活动方式三：组词找朋友。

指名数位学生上台拿好生字卡，分别站左右两排，看左右两边的学生谁最先找到自己的朋友，组成词宝宝，让学生读后手拉手交朋友。

适用的识字过程：给生字组词。

活动方式四：对应找朋友。

找实物与对应汉字之间的朋友。在实物上贴上相对应的字、词、或音节的卡。

找拼音与汉字之间的朋友。带着不同拼音头饰的学生，与拿着对应字卡的学生之间找朋友。

找图片与对应汉字之间的朋友。

找形近字或音近字与对应字意之间的朋友。

#### （四）顺风耳

游戏准备：学生每人准备一套拼音卡片，以及有关的生字卡片。

导语：我们一起来比一比，看谁的耳朵最灵，是顺风耳。请听仔细。

教师或小教师报音，其他同学找出相应的声母、韵母、音节或生字卡片，边举起卡片边迅速读出来“找到了，找到了 ao ao ao”。看谁找得对、准，读得快、准。

这样能帮助学生区分浙江方言中较难分辨的平翘舌音、前后鼻音，提高学生的听音辨别能力，培养学会倾听的良好学习习惯。

适用的识字过程：认读生字、近音字辨音、近音词辨音、巩固生字读音等。

### （五）送信

游戏准备：相关的卡片、邮箱若干。

活动方式一：收信（以认读字母 b 为例）。

师：老师这里有几封信，想请邮递员来帮我送一送，收到信的小朋友只要把信念出来，这封信就是你的。

生（齐）：丁零零，丁零零，邮递员阿姨（叔叔）来送信，小小信封谁收到，请你念给大家听。

在学生说儿歌的同时，教师或教师请一位学生来给大家分发卡片。发到卡片的学生就上台举起卡片带领大家读。如果这位学生读对了，就跟他读，并说：“对对对，快收信。”如果错了，就说：“错错错，没人收。”然后请一位学生来帮助这位有困难的学生进行认读。

适用的识字过程：认读生字词、巩固生字词。

活动方式二：投信。

教师要准备像这样的邮箱 3 个，分别在上面贴上声母、韵母、整体认读音节的标签。这样的邮箱在进行音节、生字、词语等的分类时只要把标签更换一下就可以了。下面以字母 b 的分类为例来进行介绍。

师：邮递员叔叔太忙了，有好多信来不及送出去，请你来做邮递员把信投到相对应的信箱里，好吗？

生（齐）：丁零零，丁零零，邮递员阿姨（叔叔）来送信，小小信封是谁的，请你赶快找一找。

在学生说儿歌的同时，教师或教师请一位学生来发卡片。发到卡片的学生就上台举起卡片读 bbb，是声母，然后投入相对应的邮箱。如果对了，就跟他读，并说：“对对对，快收信。”如果错了，就说：“错错错，没人收。”然后请一位学生来帮助他认读并分类。

适用的识字过程：拼音分类、偏旁分类、分辨同类词（如蔬菜类、

水果类、动物类)。

### (六) 放鞭炮

游戏准备：把需要认读的相关卡片放入一个红色的爆竹筒内。

师：老师这里有一个大鞭炮，如果你读对了鞭炮里的字宝宝，鞭炮就点燃了。谁想来试一试？

生(齐)：节日到，放鞭炮。什么炮？

一位学生上来抽出卡片，举起卡片读，读完后去点爆竹。如果读对了，下面的学生跟他一起读，并模拟爆竹的声音：“嘭——啪”，如果读错了，就模拟哑炮的声音：“嗤——”。

为了节省游戏的时间，教师可以请一组学生一起上来，进行组内学生的竞赛，比一比哪位同学点燃的爆竹最多，也可以进行小组之间的比赛，比一比哪一组点燃的爆竹最多。

适用的识字过程：巩固生字词、复习生字词等。

### (七) 小小魔术师

游戏准备：相关字卡。

活动方式一：选出一些简单的字让学生加一两笔变成新字。例如，“木”变出了“本、禾、术、未、米”等字；“日”变出了：“电、甲、由、申、田、白、百、目、旦”等字。

适用的识字过程：辨形近字

活动方式二：加偏旁组成新字，看谁加的多；也可以一个偏旁变出很多同偏旁的字。

适用的识字过程：辨形近字、巩固相同偏旁的字。

活动方式三：直接认读生字。教师可扮演成魔术师：魔术师来啦，考考谁的眼睛最亮，能最先叫出老师手中字宝宝的名字！

适用的识字过程：认读生字词、巩固生字词、复习生字词等。

活动方式四：用两个熟字组成生字。请学生练习合字，如“日”和

“木”合成“果”。

适用的识字过程：认识字形、分辨巩固字形等。

### （八）我是“小考官”

游戏准备：相关字卡。

活动方式一：生生互考。

每个人一张或几张字卡，在教室里找考生，想考谁就出示字卡，对方读字卡后，考官也要读对方手里字卡上的字。读错时，考官说：“不对，不对，不加分，请你跟我读×××”。

适用的识字过程：巩固生字，复习拼音、音节、笔画、偏旁、词语等。

活动方式二：小组内考。

以小组为单位，迅速挑出组长所念汉字的字卡。组长可以轮换当。也可以同桌进行。

适用的识字过程：巩固生字，复习拼音、音节、笔画、偏旁、词语等。

### （九）词语接龙

游戏准备：相关字卡。

第一个同学写出一个字，第二个同学用这个字组词，第三个同学再用上一个词末尾的字组词，以此顺延。也可以不写只说。

适用的识字过程：巩固生字、扩词等。

### （十）连故事

游戏准备：相关词卡。

在学习课文后，出示一组生字词卡，要求用这些词连成故事。可以复述课文，也可以改变课文内容，但要求要合理运用完这些词语。这样的活动既巩固了生字词，又回顾了课文，训练了学生的语言表达能力、

记忆能力和复述能力。

适用的识字过程：巩固生字词，把字词放在语言环境中理解词义，运用生字词等。

### （十一）猜字谜

游戏准备：相关字卡。

在黑板上出示所有字卡，一个同学背着另一个同学指定一个字，然后让他面对所有的字猜刚才同学指定的地方。全班齐问“是不是某字？”直到猜对为止。

适用的识字过程：认读生字词、巩固生字词等。

### （十二）编谜语

游戏准备：相关字卡。

学生根据生字的特点编谜语，争当“谜语大王”。教师可将学生编的谜语进行适当修改，再让学生背。例如“四口上下站，犬字在中间”就是“器”字。两人坐在土上玩。（坐）双木不成林。（相）三口为品，三人为众。什么弯弯像小船？（月）一个人是什么字？（大）两个人是什么字？（天）一人胆子大，敢把王子踩在脚下。（全）大口套小口，一起往家走。（回）像手不是手，胳膊往外拐。（毛）一口咬掉牛尾巴。（告）小小白花天上栽，一夜北风花盛开。千变万化六个瓣，飘呀飘呀落下来。（雪）

适用的识字过程：掌握及巩固生字的音、形、义。

### （十三）你演我猜

游戏准备：相关字卡。

一个学生抽一张字卡，未看高举，另一个学生在对面看卡后做与字卡内容相符的动作，或提示字卡内容的近反义词、意思等，在不说出字卡中内容的前提下，猜出刚才抽了什么卡。猜对后，引领大家读一读。

适用的识字过程：巩固复习生字词、运用生字词。

#### （十四）大转盘

游戏准备：一个转盘，相关字卡。

将生字字卡在转盘周围排成一圈，转盘指针转向哪个字，就读哪个字。

适用的识字过程：认读生字、巩固生字等。

#### （十五）我当小教师

游戏准备：回顾教师以前教学的程序及方法。

经过准备后，指定一个学习情况好的学生按照教师平时的教学方法教生字。小教师可以轮流当，让大家都参与。

适用的识字过程：认读生字、巩固生字等。

#### （十六）字宝宝俱乐部

游戏准备：字卡、词卡。

活动方式一：学习“摆，摇，推，把……”师生同演儿歌《小鱼的梦》，学生也可以自编动作，再进行小组比赛。

活动方式二：为巩固识字“拍，跳，跺，哭，唱……”师生歌舞表演改编版《如果幸福你就拍拍手》，也可指定一两个字生领演。

改编版歌词：

如果幸福你就拍拍手，如果幸福你就拍拍手；

如果快乐你就跳跳舞，如果快乐你就跳跳舞；

如果生气你就跺跺脚，如果生气你就跺跺脚；

如果悲伤你就放声哭，如果悲伤你就放声哭；

如果开心你就唱支歌，如果开心你就唱支歌，载歌载舞大家同欢乐！

活动方式三：学习动物拟声词（喵、嘎、汪、呱呱、唧）的歌舞：

一只小花猫喵喵，两只小鸭子嘎嘎，三只大青蛙呱呱，一群小燕子



唧唧……

适用的识字过程：在音乐舞蹈中巩固运用生字，深化理解字义。

### （十七）七巧板

游戏准备：字卡、词卡。

七巧板在中国是一种传统的拼板玩具，它把一块正方形薄板或厚纸，按照一定的要求分割成形状不同的 7 小块，儿童玩的时候可以拼成各种图形，变化无穷。在玩的时候，既动脑，又动手，可以发展儿童的想象力、创造力。我们的方块汉字好比七巧板，是由几个零件（笔画）和部件（偏旁部首或结构单位）组成的，这些部件可以拆，可以拼，可以随意组合，就像七巧板一样，成了一种智力的游戏。出示了字宝宝：木、口、子、又、寸、鸟、人、亭、毛、竹、火、土、户、目、大、小、戈、鱼、羊、可、几、巴、耳、门、本、日、工、弓、长、亲、斤等，让学生认读，告诉学生今天要玩个新游戏，那就是玩“汉字七巧板”，让学生选择以上两个汉字宝宝或是 3 个等拼成一个新的汉字宝宝，看谁拼得多。学生听了，觉得很新鲜，表示很乐意接受，在大家思考片刻后，一只只小手都举了起来。“我会拼木和口，变成困难的困。”“我会拼小和大变成尖。”“我会拼弓和长变成张。”“我会拼木和又再加上寸，就变成树了。”新、奇、体、听、笔、炉、灶、闻、鸣、戏、鲜……简直是层出不穷。

适用的识字过程：巩固字形、复习训练生字等。

### （十八）盖房子

游戏准备：字卡、词卡。

先将上一课生字的拼音写在三角形的卡片上，再将生字写在正方形的卡片上，将卡片分给两组学生，他们就是“房屋设计工程师”，先由拿生字卡片的学生将卡片贴在黑板上，再由拿拼音卡片的学生到黑板上去给房子加上屋顶，如果盖错了，就可以请别的“工程师”来帮忙。这

样学生们既复习了生字和拼音，又找到了学习上的互助伙伴，同时也激发了学习新知识的欲望。

适用的识字过程：认读生字、巩固生字等。

### （十九）戴小花帽

游戏准备：带有拼音的小花帽数顶，对应的字卡。

字宝宝跳出来了，教师指名几名学生上台各取一张字卡，在台前站着。台上放着几顶小花帽，让其他学生为拿字卡的学生戴上对应的小花帽，再叫叫他们的名字，如果戴对了就夸夸他，戴错了就帮帮他，开始行动吧。

适用的识字过程：认读生字、巩固生字等。

### （二十）穿衣戴帽

游戏准备：水彩笔、字卡。

活动方式一：写出一个不完整的字，让学生把笔画补充完整。例如：“田、里、水”。补完之后，学生也记住了“田、里”一竖的不同。（穿戴整齐后）再分别组词，说一句话。

适用的识字过程：巩固生字、辨字组词等。

活动方式二：出示一个独体字，为它添部首：目——泪；或者出示一个部首，为它添部件，组成一个完整的字：木——休。

适用的识字过程：分辨形近字、字的运用等。

活动方式三：穿五彩衣。准备一条画好的鱼，5条带有生字与对应拼音的彩带。出示裁剪好的鱼。导语：我们为热带鱼穿上美丽的五彩衣吧。每件漂亮衣服都有一个名字，谁叫出他的名字就为热带鱼穿上了一件美丽的衣服。

适用的识字过程：认读生字，巩固生字读音、字形等。

## （二十一）踩石过河

游戏准备：游戏场地可安排在教室前、后的走道上。教师准备两根长绳和一些废旧的纸板小箱。两根长绳用以设置游戏情境，长绳一拉即代表小河两岸。废旧的纸板小箱用来作石头，上面粘上生字或词语卡片。当然，在实际教学中这样操作会比较麻烦，所以我们可以采用最简的道具来达到事半功倍的效果，石头可以用纸张来代替，一张纸代表一块石头，准备 10 张，上面事先打印好需要朗读的内容。

导语：小朋友，通过学习我们已经掌握了许多知识，现在就让我们四人小组一起合作去渡过学习上的难关吧，看看哪个组能够顺利到达胜利的彼岸。

生齐：“嘿嘿嘿，加加油，大家一起来过河。”

（1）给全班分为若干个四人小组，选出组长，并由小朋友自行设计命名，如飞毛腿小队、可乐小队等，便以增加小组间合作竞赛的氛围。

（2）先选派一个四人小组进行游戏，其余小组分别站在绳索两端观赛。

（3）四人小组的 4 个小朋友按照先后顺序依次“过河”。一人游戏时，其余 3 位小朋友站在起始线外等待。

（4）游戏时，一位小朋友只要能大声读准前面“石头”上的内容，便可以踩到相应的“石头”上。

（5）若读准确，全班小朋友说：“对对对（再跟读一遍）。”（拍手）

（6）若读得不够认真准确，全班小朋友说：“错错错！好好想，我来帮！”（个别举手发言）

（7）每人每次过桥都会遇到 10 个困难，若小组内 4 位小朋友都能顺利过桥，则奖励人手一张奖券。

（8）若小组内的个别小朋友遇到了困难，致使自己不能正常过河的，则扣除小组相应奖券数。

（9）“石头”上的认读内容需要经常调换。最后根据得票高低，评选最佳合作小组。

适用的识字过程：认读生字，巩固生字读音、字形，复习生字、拼音等。

## （二十二）过彩虹桥

游戏准备：字卡、彩虹桥。

（分组合作过桥）教师出示字，第一个学生正确读出，后面的学生组词，看哪组词说得更多。词说完后，小组从说过的词中任选两个词说一句话。

适用的识字过程：认读生字、巩固生字读音、扩词、理解字义、说话等。

## （二十三）火眼金睛

游戏准备：孙悟空的图片及有关的卡片等。

教师出示有错误的生字。

师：在这些字宝宝中藏着一个小错误，比一比谁的眼睛最亮，能把问题找出来。

生（齐）：小小孙悟空，眼睛亮晶晶，快来找一找，问题在哪里？

请一位学生上来做孙悟空找一找。找对了，学生就说：“小眼睛亮亮亮。”找错了，就说：“小马虎没分清。”

适用的识字过程：辨析字形、分辨形近字等。

## （二十四）贴商标

游戏准备：各种实物及相对应的音节或词语卡片。实物可以按照类别来进行准备。举例如下。

（1）文具类：铅笔、尺子、橡皮、卷笔刀、字典、铅笔盒、练习本……

（2）水果类：苹果、香蕉、梨、橘子、桃子……

（3）蔬菜类：茄子、黄瓜、豆角、萝卜、南瓜、白菜、卷心菜、西红柿……

除此以外,我们也可以就地取材,利用教室里已有的实物,如粉笔、黑板擦、花盆、金鱼缸、饮水机、电脑、电视机进行游戏准备。

准备:在讲台上摆放各种实物,在黑板上粘贴好打乱的音节词或词语卡片。

导语:小朋友你们瞧,超市里摆放了这么多的物品。可是这些物品的商标名称还来不及粘贴,麻烦你们暂时担当一下超市管理员,把黑板上的这些商标贴到对应的物品上去吧。我们一起来“贴商标”。

生(齐):“找找找,贴贴贴,一一对应妙妙妙!”(拍手)

(1)教师请一位学生上台,从黑板上取下会读的一张音节词或词语卡片,接着将它粘贴在相对应的物品上。

(2)学生举起粘贴好商标的实物,大声朗读。全班同学当评委。

(3)如果该生认读粘贴都正确,生(齐):“棒棒棒!”学生再跟读一遍。

如果该生认读或粘贴出错,生(齐):“错错错!再想想!”会念的小朋友立即做出反应(各自举手):“我来帮!”然后,该生带读,其余学生跟读。

适用的识字过程:认读生字词、拼音、音节,及其应用。

## (二十五) 欢乐对对碰

游戏准备:准备3根长绳以及3种不同颜色的水果形状的小卡片若干张(用红色卡片做草莓,黄色卡片做香蕉,绿色卡片做雪梨)。在教室的三面墙上各拉一条绳子,用以系绑这些小卡片。将同颜色同形状的卡片按照数量等分,分别写上两组内容,如:

红色卡片:一半写偏旁,一半写独体字。

绿色卡片:一半写拼音或音节词,另一半写生字或词语。

黄色卡片:写上不同的生字。

导语:秋天到了(期末到了),瞧,我们果园里的果子也快丰收了。(教师手指绳子上挂着的小卡片)让我们一起去果园摘果子吧。可是,

这些果子有个奇怪的特点，不能一个一个地摘，需要给他们找到合适的同类朋友配成一对后一起从树上摘下来。

生齐：“果子高高挂，欢乐对对碰！”

以游艺园的活动方式进行，全班学生可以自由选择一组水果进行配对游戏。

学生独立完成一组配对后，从“树上”摘下两个果子，拿到“领奖处”，说明配对理由。若是红色卡片这组（偏旁加独体字）的，可以说：“提土旁和‘里’组成‘埋’，埋葬的埋。”若是绿色卡片这组（拼音或音节词配生字或词语）的，可以分别读一读拼音和词语。若是黄色卡片（不同的生字）的，可以说：“‘地’和‘球’组成词语‘地球’”。

学生汇报后，若配对、朗读都正确，即奖励印章一枚，继续游戏。

若配错对，请学生把果子送回原位，不得奖章，但可以继续参赛。

在规定时间内，比比谁获得的奖券多，按照先后顺序，设一、二、三等奖分发相应的活动奖品。

适用范围：复习巩固生字、拼音等。

## 第六章 课堂教学技巧<sup>①</sup>

上好一堂汉语课，不仅要有合适的内容和优秀的教材，更需要有教师娴熟的课堂教学技巧。从民族地区汉语课堂教学的现状看，主要问题在于教师的教法比较传统，讲授式教学特征显著。改善这一状况的基本路径在于采用参与式教学方法，促使学生在汉语学习过程中积极参与。

### 第一节 参与式教学

参与式教学法于 20 世纪五六十年代起源于英国。最初，参与式并不是一种教学法，而是一些英国的社会学专家在国外进行国际援助性研究时，总结出来的一套社会学理论。该理论认为，只有让当地的人们最大限度地参与到国际援助项目当中来，才能使国际援助项目取得成功。后来引进到教育教学领域里来，逐渐形成了现在自成体系的参与式教学法。在我国 21 世纪初所启动的基础教育课程改革当中所倡导的自主、合作、探究的学习方法，在不同程度上受到了参与式教学法的影响。

参与式教学的出发点是让所有的参与者都积极主动地参与到学习中来，目的是使每个有着不同背景、不同个性、不同知识经验和不同智能类型的参与者都能有效地参与到学习中来。因此，参与式教学力求通

---

本章内容主要根据谢泽慧主编的《参与式教师培训（培训者用书）》修改而成。

过多种途径、手段和方法调动所有的参与者都能够平等地、积极地投入到学习的全过程中,在参与中学习和构建新的知识、形成能力,在参与的过程中掌握方法,在获得知识和能力的过程中,体验各种丰富的情感,形成新的价值观。

## 一、参与式教学的特点

(1)主体参与性。参与式教学注重发挥学生的主体作用,通过活动,让学生积极参与到教学中。

(2)互动性。课堂上通过师生互动,学生得到多方面的满足,教师的创造才能和主导作用得到充分发挥。因此,参与式教学强调学生对活动的亲自性、卷入性,它是展示人、发挥人的重要途径。

(3)民主性。民主最直接的体现是在课程实施中学生能够平等地参与,教师与学生之间的交流是平等的,教师尊重学生独特的认识和感受。在交流中,教师以平常心对待学生提出的问题,教师如果有错,要勇于在学生面前承认自己的错误。在各种交往活动中,学生之间是平等的,男生与女生也是平等的,尤其是“学优生”和“学困生”之间也是平等的。只有平等地对待每一个学生,尊重每一个学生,学生才会感到安全,才能积极主动地参与教学活动。

(4)合作性。参与式学习提倡采用分组活动的形式,这种形式为教师与学生、学生与学生、小组与小组之间提供了更多的合作机会。智慧经验在合作中得到分享,学习在合作中获得成功。

(5)开放性。教室内,从课桌的摆放、墙壁的布置、教师的行为举止到活动的内容和方式都是开放的。开放的课堂,形式是活泼的,气氛是活跃的,对学习内容的理解也是多元的。参与式教学为每一个学生提供了发现与创造的机会。

(6)激励性。参与式学习评价注重发挥激励功能。这里没有失败,只有不断地探究。每个学生在大家的热情期待中体验了学习的全过程。



(7) 发展性。参与式学习过程期待每一个学生发展,只要学生努力探究了、在他人的帮助下进步了、在学习中获得了自信的体验,他(她)就获得了发展。发展有快慢之分,却没有高低之分。

(8) 反思性。参与式学习的最高境界在于反思,在于顿悟,在于通过群体交流不断发现自身之外的知识世界来构建新的经验体系。

## 二、参与式教学的原则

一是“多样性”原则。把参与式作为一种教学方法来看,只要是使个体参与到活动之中,与其他个体合作学习的方法都是参与式教学方法,参与式教学方法应该是多种多样的。换句话说,凡是能够最大限度地使参与者参与到学习的全过程当中来,任何有效的方法均可视为参与式教学方法。参与式教学具有方法、手段的多样性原则。由此可见,参与式教学方法是让所有学习者都积极充分地参与并注意开发所有参与者潜质的教学方法。

二是“主动性”原则。要充分调动所有参与者学习的积极性,使所有的参与者在积极的学习动机驱使下,从他们的内在需要出发,明确学习目标,具有浓厚兴趣地、主动地参与整个学习活动的始终。

三是“公平性”原则。每个参与者在教学活动的过程中共同享有教育资源,他们的地位是平等的,即使是参与式教学的组织者与参与者,他们的地位也应该是平等的。

四是“有效性”原则。参与式教学目标的达成应该是有效的,不应拘泥于表面的形式。参与式教学的“有效性”原则,不仅表现在学习的最终目标的达成,更重要的是应该体现在教学过程和方法上。

有关“四性”原则的关系,我们认为它们是一个辩证统一的整体。参与式教学采用多种方法和途径,在“多样性”原则的前提下,满足学习者的需求,满足不同智能特点的人(美国心理学家霍华德·加德纳认为,在人们中,至少存在着7种不同的智能,即语言智能、数理逻辑智

能、音乐智能、运动智能、空间智能、自我认识智能和人际关系智能等),满足他们不同的学习风格习惯,广泛地调动学习者积极主动地参与,因而体现了参与式教学的“主动性”原则,进而体现“公平性”原则和“有效性”原则。由于参与式教学是在学习者主动参与下进行的,在“主动性”原则的前提下,学习者的不同需求得到了满足。因此,参与式教学必然是“多样性”的,同时,也体现了“公平性”,进而实现教学的“有效性”。由于参与式教学追求“公平性”原则,满足每个学习者的真正需求,因此,才能使更多的参与者积极主动地参与到学习的全过程,体现参与式教学的“多样性”“主动性”和“有效性”原则;而参与式教学的“有效性”原则又取决于参与式教学的“多样性”“主动性”和“公平性”原则。总之,参与式教学力图体现方法、手段的多样性,以满足参与的多种需求,使学习的主体变得具有主动性,进而使教学过程呈现公平性,最终达到教学过程和结果的有效性。

### 三、参与式教学与传统教学的区别

参与式教学与传统教学的区别如表 6-1 所示。

表 6-1 参与式教学与传统教学的区别

参与式教学的特征	传统教学的特征
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 注重学生如何学会学习的过程。</li> <li>• 基本预设是学生对自己的学习肩负责任,因此,教师想方设法让学生积极参与到学习当中。</li> <li>• 期待学生成为积极的知识探寻者,能够辨识和有效利用身边可获得资源。</li> <li>• 期待学生寻找和利用信息/知识来解决问题。</li> <li>• 期待学习者通过探究和发现来学习新知:提出问题、形成假设并检验假设,然后解决问题。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 注重教师的讲解过程,注重教学内容,包括所传授的事实或信息等。</li> <li>• 教师对学生学习什么承担责任,由此鼓励学生去学习规定好的东西。</li> <li>• 教师决定学生需要什么,并通过教科书、讲解、诵读和课堂练习等方式向学生提供知识。</li> <li>• 期待学生通过记忆和完成考试题来学习知识。</li> <li>• 期待学生主要通过记忆来学习知识,并学会用固定的公式解决问题。</li> </ul>

参与式教学的特征	传统教学的特征
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 强调学生通过开发和评估不同的问题解决办法，从而以创造性的方式解决真实生活中的问题。</li> <li>• 尽力创造一种开放和信任的课堂氛围，关心他人，根据学生多方面的表现来给予相应的反馈和评价。</li> <li>• 精心组织教学，将预料之外的教学问题视为良好的学习机会，并加以好好利用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 鼓励学生之间相互竞争，创造出一种不信任，并缺乏关怀他人意识的氛围；根据学生的考试成绩来回应学生。</li> <li>• 严格按照教学计划上课，以避免意料之外的课堂问题发生，或者尽快忽略计划之外的问题，从而保证教学计划不受干扰</li> </ul>

## 第二节 课堂的组织与反馈

在实施课堂教学之前，教师的首要任务是形成良好的教学设计。真正的教学设计不是像当下普遍要求的教学设计那样繁杂，而是重点分析“应然”并结合“适然”的教学目标，形成课堂中学生能积极参与的学习活动。教学目标不是“八股式三维目标”，而是应当聚焦课堂核心目标。课堂教学的进程，不是用教师活动来划分，而是用学生学习活动来建构。教师进入课堂，首要的技巧在于“有效地说明任务”。其次，在于促进学生参与到学习活动中之中。再次，在于有效的课堂反馈。三者可谓“课堂三要”。

### 一、有效地说明任务

有效地说明任务是教学成功的开始。在课堂中，如果学生不清楚教师安排的任务，自然难以投入课堂学习。长期以来我们对这一个课堂技巧研究得不够，教师在教学中也不够重视，严重影响课堂实际效率。

## （一）说明任务的方式

在教育界常常能听到“教学有法而教无定法”的说法。说明任务也是如此。教师能够掌握多种说明任务的方法，然后根据不同的任务选择不同的说明任务的方式，这是比较理想的状态。说明任务的方式很多，归纳起来主要有以下几种。

### 1. 口述

口述任务是课堂教学最常见的说明任务的方式。这种方式的好处在于简单便捷。但这种方式在少数民族地区小学低段的课堂上应当尽量少用，除非教师能够准确判断学生能够听懂自己说的话。

### 2. 多媒体呈现

用多媒体呈现任务是当前课堂上常用的做法。其好处在于通过 PPT 方式呈现文字要求，然后结合教师语言或让学生阅读任务要求，比单纯的口述任务更为清晰。但在实际的课堂观察中发现，不少教师为了把任务交代得更为清晰，在 PPT 上采用了更多的文字细述任务要求。这其实又出现了新的问题：由于小学生的阅读能力还不强，看见太多文字的任务要求之后，不少学生干脆放弃了阅读。因此，用 PPT 呈现任务要求时，文字应当尽量简洁清晰。这种说明任务的方式，有赖于学生的阅读能力，建议在少数民族低段课堂教学中尽量少用。

### 3. 任务单

在课堂教学中有时需要给不同的学习小组安排不同的学习任务，这时如果逐个在全班说明任务就比较浪费时间，教师可以在课前给不同的任务小组形成任务单，分别用文字或图示说明任务要求。

### 4. 大字报

用大字报呈现任务即教师将特定任务要求写在一张大白纸上，适时张贴在黑板或教师的某一面墙壁上。为什么有时需要这种方式而不是黑板或 PPT 呢？原因用两个：其一，将大白纸贴在墙上，比 PPT 更便于

时时提醒学生任务要求；其二，有些课堂任务的要求是可以多次重复使用的。

## 5. 图示

图示即用图片或是连环画的方式向学生说明任务。小学低段学生，对图画比对言语更加敏感和喜欢。这种方式直观、生动，往往更能引起学生的注意。呈现的方式，可以是 PPT，可以是在黑板上画简笔画，也可以是在大白纸上绘画。这种说明任务的方式，非常适宜在少数民族小学低段的教学中运用。

## 6. 示范

示范即通过对学生将要完成的任务进行示范，展示任务要求或是某些技术要领。这种说明任务的方式在少数民族地区低段汉语教学中经常使用，如示范会话、词语认读、课文朗读等。示范的主体可以是教师，也可以是学生，可以是单个学生示范，也可以是某部分学生示范。

## 7. 哑剧表演

哑剧表演可以是示范的一种。一般课堂示范往往是声音与动作的结合。哑剧则更多采用夸张的动作和表情，没有声音的介入。这种说明任务的方式由于更能够吸引学生，所以说明任务的效果更好。

## 8. 逐级说明任务

有些课堂学习任务比较复杂，需要分为多个步骤来完成。如果一次呈现任务要求，学生一般难以完全掌握，这时一般需把任务分成几个步骤，教师在每个步骤之前具体交代某个步骤的任务要求。

### （二）有效地说明任务的建议

（1）以清晰、简洁的语言说明任务。

（2）教师指示清楚，并充满自信。

（3）总是用检测性问题来检查学生是否听懂。不要提出“你理解吗？”或“好吗？”这样的问题，因为这些并不是在检测学生是否听懂。

(4) 不同的活动选择恰当的任务说明方法。例如,可以采用逐级说明任务的方法,向学生示范如何实施活动的方法,还可以采用哑剧的演示方式来说明任务。

(5) 确保每个学生都能看见和听见你。

(6) 与全班学生保持眼神交流。

(7) 当你说明任务的时候,确保学生都能保持安静,专心倾听。

(8) 如果你不够自信,就要在上课前好好准备如何进行任务说明。

(9) 清楚地让学生知道什么时候开始、什么时候停止,如拍手表示开始和结束。

## 二、有效地促进学生学习

促进学生积极参与课堂学习活动,是教师课堂教学组织与管理的重要工作。如果不重视这一工作,放任部分学生游离于课堂,那么班上的“差生”“学困生”就会越来越多。不仅这部分学生的成绩越来越差,而且会对其他学生的学习产生多方面的负面影响。

### (一) 促进学习的因素

(1) 友好的、支持性的课堂气氛有助于学生学习。

(2) 负责的、热心的教师不仅能为学生提供好的学习榜样,而且能为学生提供学习动力。

(3) 教师了解学生的背景情况、兴趣、性格和学习风格等,就更容易理解自己的学生并为他们提供恰当的教学。

(4) 教师需要为学生提供各种不同形式的活动,这些多样化的活动满足了学生不同的学习需求,有助于他们的学习。

(5) 教师应设计恰当的学习活动,并进行恰当的活动安排,如活动需要适应学生现有的水平,并紧密结合学习的内容和主题。

(6) 教师通过手势、肢体语言,利用学生的母语(如果是双语环境

下的教学)与学生实现积极的互动。例如,教师通过这些方式向学生交代说明任务或者纠正学生的错误等。

## (二) 课堂中的监督与指导

### 1. 监督指导工作

教师在课堂中的监督指导工作如表 6-2 所示。

表 6-2 教师在课堂中的监督指导工作

具体的监督 指导工作	做这项工作的原因
看/检查	查看学生是否理解教师布置的任务说明和安排;查看学生是否正确抄写了黑板上的内容
积极倾听	有助于了解学生到底理解了多少内容; 注意到活动中学生出现的错误,以便稍后纠正; 注意哪些学生是积极参与的,哪些是比较被动的
辅助或引导	确保学生都在“正确的轨道”上; 鼓励所有的学生参与(包括能力强的和能力较弱的学生)
提示	指出错误; 为学生提供修改错误的暗示或建议,但并不将答案直接告诉他们
记录笔记	记下学生常见的错误,以便在活动之后给予纠正
记录学生的行为模式	以便更好地了解学生; 以便知道谁说话较多,谁在小组中扮演领导角色,谁比较害羞/自信/不愿意参与活动
记录学生在身体上的困难	帮助教师辨识出在身体上有困难的学生,如看不清黑板上的字,或听不见教师说话; 请记住,学生人数超过 50 人的班级,一定有一些学生在听和看等方面存在困难
提供信息	教师应该成为学生的参考资源,就像字典/语法书一样
维持纪律	确保学生的行为恰当,以合作和友好的态度参与活动
发现问题、自我评估	发现学生在学习哪些东西上存在困难,哪些方面需要教师改进,哪些环节需要投入更多的工作

## 2. 解决课堂中的常见问题

课堂中的常见问题及解决方法如表 6-3 所示。

表 6-3 课堂中的常见问题及解决方法

常见问题	解决方法
吵闹、噪声大	不要让噪声太大——提醒学生旁边还有其他班级在上课。但是，教师需要记住学生开展活动是需要发出声音的，这一点也是其他教师和校长能够理解的，因为这是学习正在发生的一个标志
学生会犯错	让学生有足够的准备（全班活动、结对活动）。研究显示，当学生犯错时，学生之间会相互纠正。教师可以记录学生所犯的错误，并在稍后的时机纠正错误
很难控制全班情况	教师交代任务需简洁，然后给予清楚的说明。 在活动过程中实施有效监测
男生和女生不愿意合作	教师需仔细考虑活动安排和组织，确保足够的男生和女生能够搭配工作。 向学生解释，在真实的生活，人们总是需要和他人交流的
能力较差的组，组员无法相互帮助	教师需要将不同能力的学生混合起来形成小组，这样能力强的学生可以帮助其他人。 教师的监测要仔细，在活动过程中鼓励学生积极参与
桌椅无法移动	可以让前排的学生转身，前后排的学生面对面工作。 教师可以逐步安排两人一组活动和小组活动。 教师的监测需要仔细。例如，在练习对话和朗读时，教师可以安排学生两人一组，逐渐将两人一组扩大为多人一组，确保学生意识到结对活动的重要性
学生不愿自主行动，等着教师来教	对于小组活动来说，教师的活动安排必须非常清晰：学生座位的安排必须考虑周到。如果教师是第一次安排小组活动，就需要让学生到前台来演示如何组成小组。学生必须习惯于： 在教师给予相应信号的时候，开始和结束活动； 尽量安静地开展活动； 仔细聆听任务说明； 向教师提问，以弄清任务； 不仅向教师提问，也向同伴提出问题



### 三、有效的课堂反馈

有效的课堂反馈，不仅能够了解学生的任务完成情况，发现问题、纠正错误、强化学习效果，而且对于改善学生之后参与课堂学习任务具有积极的促进作用。

常见的课堂反馈主要分为两种情况：一是个人学习任务完成之后的反馈；二是结对或小组学习任务完成之后的反馈。教师常见的做法是问全体学生：“谁愿意来回答？”或者“哪个小组愿意来展示？”长此以往，有些学习自觉性不太好，或学习水平较差的学生就会发现教师课堂反馈环节的某种“确定性”，并“找到偷懒的空间”，即只要自己不举手，教师就不会抽到自己。于是，在个人独立完成任务或小组合作完成任务阶段，部分学生就不会认真对待，就会出现游离于课堂学习之外的状况。

解决上述问题的办法，就是要改变“具有确定性的课堂反馈方式”，采用“具有不确定性的课堂反馈方式”。

#### （一）个人学习任务的反馈

##### 1. 随机反馈

随机反馈就是采取游戏化的方式，使课堂产生答问或展示个人学习成果的人出现不确定性，从而给学生在完成个人学习任务时产生一种压力：如果不认真完成任务，很有可能在课堂反馈时“出现某种后果”。若出现学生不能回答问题，或者回答错误时，建议教师不要过于严厉，更不易采取罚站等处罚措施，可以请其他同学来帮助该名同学，让该名同学仿照其他同学说一说或是做一做。

随机产生“发言人”或“成果展示者”的方式可以很多，如“教师直接抽开小差的人”“击鼓传花”“抛沙包”“电脑摇号”“抽奖”“石头剪刀布”“开火车”“同学推荐”等等。

##### 2. 相互检查

在个人学习任务完成之后，同桌的两个同学相互检查完成情况，或

是纠正其中的错误。相互检查还可以采用游戏化的方式。例如,采用“洋葱圈式”检查作业或交流学习成果:全体学生围成内外两个圆圈,面对面站立,相互交流或相互检查作业。一定时间后,两个圈根据一定指令转动,面对新的伙伴,再次进行同样的活动。如果人数太多,可选择宽敞的场地围成两个圆圈。如果学生人数是单数,教师可以参与其中。

### 3. 小组检查

针对一些难度较大,学生相互检查容易出现困难和错误的任务,可采用小组的方式检查任务完成情况。教师在组建小组时,可根据学生的汉语水平高、中、低搭配,使汉语水平较好的学生能够发挥“小教师”的作用。

#### (二) 小组学习任务的反馈

在小组学习任务完成之后,教师也应当避免次用“抽举手的人来汇报”这种简单的办法。同时,应当注意避免常见的问题:“小组汇报”实际变成了“小组能干人的个人汇报”;一个人汇报,其他人无事可做。长此以往,容易形成课堂中的“马太效应”,即能干的学生更能干,差的学生越来越差。解决的办法可以从两个方面着手:一是小组汇报尽量采取全体组员参与的方式;二是通过小组学习制度的建立,确保小组的角色分工每天轮换,使小组每个成员都有公平的学习机会。由于不同小组发言人的表达能力不同,其汇报出来的结果可能差异很大,因此教师在评价小组学习成果时,不只能简单地关注汇报出来的成果,而应当关注小组汇报人之间的差异,尤其关注在小组学习过程中是否发生了学生之间的相互帮助,不善于表达的学生作为小组的发言人,在今天的课堂上有怎样的进步,等。具体的汇报方式可根据不同的小组任务来选择。

多样化的小组汇报方式,不仅有助于提高反馈的效率,放大小组学习成果,同时有助于丰富课堂学习活动,调动学生积极参与的热情。

### 1. 轮流汇报

轮流汇报即每个小组轮流汇报或展示小组学习的成果。这种方式适用于班额不大，小组不多，且小组学习成果可能有差异的情况。

### 2. 补充汇报

补充汇报即各小组完成任务之后，教师确定一个组汇报，其他小组做补充。这种汇报方式适用于班额较大，小组较多，以及各小组任务相同的情况。需要注意的是，尽量不要选择优秀的小组成果先汇报，以免后面的补充无话可说。在后面小组补充时，应引导全体学生注意发现是否重复了前面已说过的内容。结合一些奖励措施，可以有效增强学生倾听时的专注度。

### 3. 交叉汇报

交叉汇报即小组发言人交叉到其他小组汇报，相当于个人学习任务完成之后同桌相互检查。这种方式最大的好处是效率很高。在一个单位时间之内，有多少个小组就有多少个人在讲话。在小学低段汉语的学习中，学生说话的机会非常重要，可以在课堂中较多采用这种汇报方式。

### 4. 对比汇报

对比汇报即听取了其他小组的汇报之后，比较自己的成果与他人的异同。接下来汇报的重点就不是简单地汇报自己的成果，而是要通过比较发现异同。

### 5. 展览式汇报

采取展览式汇报时，在课堂上可以准备一些大白纸和记号笔，小组任务时，最好要求“成果化”，即把小组的成果写在大白纸上，然后把写在大白纸上的小组成果贴在墙上。接下来的汇报，就不是一个一个小组来讲，而是全体学生可以离开座位，像参观一场展览一样，学习其他小组的成果。

## 6. 推荐汇报

推荐汇报即在参观学习了其他小组的成果之后,要求学生推荐自己喜欢的成果,不仅要说出自己推荐的小组,更要说出自己推荐的理由,然后请被推荐的小组汇报。

# 第三节 启发与纠错

启发和纠错几乎是教师每一堂课必然需要运用的教学技巧。启发不仅能够调动学生的思考,促进学生积极投入课堂学习,而且能够了解学生的需要。纠错不仅要及时发现学生的错误,而且要通过有技巧的纠正,促进学生的学习。

## 一、启发

有很多种方法可以帮助教师启发学生,如教生字生词、角色扮演、说明课堂任务、鼓励学生表达意见等。掌握课堂启发的技巧需要注意以下3个方面。

### (一) 启发的辅助手段

直观教具:图片、卡片、实物、模型等。

哑语:包括手势等肢体语言。

解释:用儿童易懂的词语来说明陌生的词语或概念。

反义词和同义词:通过对比来加深理解。

翻译:对于母语为非汉语的儿童来说,利用母语来提问有助于启发他们。

创设情景说明:将学生引入到问题情境中,帮助其思考问题。

## （二）启发性提问

教师在使用上述辅助手段启发学生时，一般离不开教师提出启发性问题。例如：

这是什么？

我们用汉语怎么表达？

他们/他/她在干什么？

我在干什么？

.....的反义词是什么？

.....用另外一个词来表达是什么？

## （三）逐级提问

根据回答问题的难易程度，可以将问题分为不同的等级。

最容易回答的问题是用“是”或“否”来回答的问题。

如果学生能够从图中或文字描述中直接看见答案，这种问题就更简单了。

最难回答的问题是“你怎么认为”。

如果学生需要猜测问题答案，那么这种问题就更难了。

当教师向学生提出启发性问题时，教师应该从容易回答的问题开始，以便帮助学生建立信心，然后逐渐提出较难回答的问题。

## 二、纠错

学生在汉语学习中出现错误是正常的，也是必然的。教师应当把学习过程中出现的错误视为汉语教学的资源，充分加以利用。责备学生的错误，或是不恰当地批评指责，极易导致学生失去学习汉语的自信心和学习兴趣。纠正学生汉语学习中的错误，需要把握纠错的步骤和技巧。

## （一）纠错的步骤

完整的纠错，一般分为 6 个步骤。

一是避免生气的表情。面对学生的错误，教师应当避免生气，应以鼓励的态度，温和的方式，指出学生的错误之处，或是提出疑问，如说：“嗯，好像不是很准确。”或者：“是不是调整一下更好？”

二是将错误分离出来。学生的错误分为“控制性错误”（Controlled Error）和“非控制性错误”（Uncontrolled Error）。控制性错误是指围绕本节课的主要教学内容而出现的错误。这类错误需要控制，需要纠正。非控制性错误是指与本节课主要教学内容无直接关系的错误。这类错误可以不必在意，或者不予纠正。

三是利用某个技巧纠正错误。纠错的技巧很多，教师应根据课堂中的实际错误，选择较为合适的纠错技巧，纠正学生的错误。

四是让学生重复正确的句子。通过纠错，课堂上由教师或其他学生呈现了正确的答案，教师可以要求犯错的学生重复正确的答案，以强化学习成果。

五是表扬学生。犯错的学生在教师或同学的帮助下纠正了错误，是学生课堂学习真实的进步，教师应及时表扬，让犯错的学生获得愉悦的课堂体验。

六是复习巩固。有些课堂错误不是纠错就能完全解决的，需要反复巩固。教师在继续上课一段之后，还可以再次回到先前出现错误的点，要求学生再次正确回答，以实现复习巩固的目标。

## （二）纠错的技巧

### 1. 利用问号纠错

教师针对学生的学习成果或学习表现，在出错的地方打上问号，或者以教师的语音、语调来表示疑问，也可以用教师的面部表情来表示问号。例如，学生回答：“ $5 \times 5 = 35$ ”。教师将脸侧向一边，皱眉并提高声调说：“35 吗？”学生发现自己错了，纠正为“ $5 \times 5 = 25$ 。”

## 2. 给学生提供其他选择

发现学生犯错时,教师可以不直接告诉学生正确答案,而是将正确的答案和错误的答案放在一起,通过语音中的疑问来暗示学生,帮助他们选择正确的答案。例如,学生朗读词语“秋高气爽”,读成了“qiu gao qi suang”。教师说:“qiu gao qi shuang 还是 qiu gao qi suang?”学生发现错误,改读“qiu gao qi shuang”。教师说:“很好!再读一遍。”

## 3. 利用留在黑板上的例子提示学生纠正错误

教师在讲解阶段总是会在黑板上举例,例如生词、句子、句型等。在练习阶段,教师可以利用留在黑板上的例子,提示学生纠正错误。这是一种简单有效的纠错方式,一定不要忽略。

## 4. 学生相互纠错

教师可以点名班里能力较强学生,说“请你来帮帮他”。例如,学生甲读:“嫩绿(len lv)。”教师指着黑板上的拼音“n”来提醒学生。学生甲再读:“len lv。”教师指着学生乙说:“请你来帮帮他。”学生乙读:“nen lv。”学生甲跟读:“nen lv。”全班齐读:“nen lv。”

## 5. 间接纠错

在学生进行结对活动或小组活动时,教师应该在各组之间巡回监督指导,并用纸笔随时记录。在各组停留一段时间,记录该组学生出现的一两个错误(如果学生出错)。在本节课结束或下节课开始时,将这些错误呈现出来,请学生自己发现和纠正错误。

# 第四节 有效的作业

作业是巩固知识,形成能力的重要手段,是培养学生良好学习习惯,促进学生素质与能力发展的重要途径。大多数教师把作业等同于练习,

尤其是卷面练习。其实，卷面练习只是很多种作业中的一种。

几乎所有教师都知道，练习，尤其是卷面练习是提高学生考试成绩的重要途径和方法。但是，大多数教师并不曾认真分析和研究“怎样的练习是有效的练习”“怎样的作业对学生更有教育的价值”等问题。现在市场上的练习册、单元练习之类的东西多如牛毛，于是，很多教师简单地给了学生太多的卷面练习。殊不知作业太多，作业的有效性反而大大降低，即使针对考试分数而言也是如此。

研究作业的有效性，主要有3个维度：一是作业的内容与形式；二是学生完成作业时的状态；三是作业的反馈是否完整。

## 一、作业的内容与形式

教师简单采用教材、练习册或其他材料上的作业设计，很多时候存在作业脱离学生生活，或脱离学生知识水平等问题。少数民族地区的汉语教学更不宜简单采用统编教材的作业以及各类练习册上的作业。从作业的内容和形式分析，重点应关注以下三点。

### （一）紧扣课堂教学的重点和难点

紧扣课堂教学的重点和难点，既能有效提高作业的效率，又能减轻学生过重的作业负担。教师布置作业不能搞“大包围”，应强调“少而精”。过多的作业反而会降低作业的实际价值，即使针对考试分数而言也是如此。

教师不设计作业，不仅导致学生的作业负担过重，而且导致教师在教学过程中难以准确抓住教学的重点和难点。如果教师设计作业，那么，在教学的过程中教师就能够更清晰地思考学生完成课后作业可能有什么困难和问题，从而在教学过程中重视这些知识点。

教师可采取以下做法。

（1）有选择地使用教材、练习册等资源上的作业。



- (2) 改编现有资源中的作业。
- (3) 自主设计部分作业，并充分考虑作业的生活化、趣味性等。
- (4) 设计的作业应该与学生生活、学生知识水平等紧密联系。
- (5) 教师轮流设计单元练习。

目前也许无法完全让教师自主设计学生作业。为了提升教师的作业设计能力，学校可以在单元集体备课中，要求教师轮流设计单元练习。这既有助于提升学生的考试成绩，也有助于提高教师的作业设计能力。

## (二) 适应不同学生的水平

很多教师经常为学生不认真完成作业发愁、生气，甚至愤怒。其实首先需要检讨的是教师自己：我给学生的作业是否是一个“不可能完成的任务”？

任何一个班级，学生的学习水平，以及完成作业的能力都可能存在现实的差距。如果每次都给所有学生一样的作业，那可能存在部分学生根本无法完成。

教师可采取以下做法：不搞“一刀切”，应从学生实际出发，针对学生的个体差异，设计不同层次的作业，让每一位学生在完成作业时成为体验学习成就的“成功者”。

## (三) 作业的形式多样

现在的作业，从性质判断，主要是被动性、机械性作业；从形式看，主要是卷面作业；从价值取向看，主要是着眼学生知识的巩固。

长期反复的单一作业形式，正如我们成人长期从事单一劳动会厌倦一样，枯燥乏味在所难免。因此，我们应该更多地思考，如何让作业的形式更加多样化，如实践性作业、合作性作业、研究性作业等。

从作业的完成时间来看，现在的作业多为“即时作业”，即一般要求学生当天完成。这种作业当然是必要的，它对巩固学生当天的学习知识确有不可替代的作用。与此同时，教师还可以布置学生在一周内完成、

一月内完成，甚至一学期内完成的作业。这种作业除了可以实现作业本来的价值以外，还可以促进学生自己有计划地安排时间。例如，一、二年级的学生，可以安排他们在一个月之内，观察、记录每天月亮的变化。

## 二、学生完成作业时的状态

教师一般要求学生课后或回家后完成作业，部分学生满足于完成任务，不够认真，甚至根本不完成，或抄袭其他同学的作业。

很少有人关注学生完成作业的状态。这是一个很大的缺陷。完成作业时，如果学生是很认真的，是动脑思考的，那么作业的有效性大为提高。否则，有效性大大下降，甚至完全无效。如何提高学生完成作业认真的程度？这不仅事关学生学习习惯的养成，而且与学生什么时间完成作业有关。

教师可采取以下做法：让学生更多的作业在课堂中完成。当堂作业有很多好处。其一，在教师的监管之下，可以提高学生作业认真的程度。其二，由于学生作业认真的程度改善了，避免了学生课后“边玩边做”的问题，因而可以提高作业的效率 and 效益。其三，便于教师个别辅导。任何一个班级都可能存在需要个别辅导才能完成作业的学生。如果总是采取课后辅导的办法，既耽误教师的时间，也耽误学生的时间。在课堂上个别辅导，效率更高。同时，还可以组织学生对学生的辅导，使课堂从一个教师变成多个教师。其四，便于及时反馈。学生在完成作业过程中，教师可以发现本课教学中的问题，并针对发现的问题及时反馈，提高课堂教学效率。

当然，可能有教师会问：课堂时间怎么够用？是的。如果不减少传统的时间安排，教师还是那么讲、那么问，当然就没有学生当堂作业的时间。江苏洋思中学“先学后教，当堂训练”的具体做法值得借鉴。

很多农村教师抱怨现在的农村学生大多是“留守儿童”，没有家长辅导家庭作业，没人监管家庭作业的完成。既然我们知道这样的现实，

那就不能过度寄希望于家长，而应该想解决的办法。教师不可能天天监管学生的课后作业，那怎么办？有效的办法是：大大压缩自己的讲授，让学生在课堂上完成作业。这样不仅能减轻学生的负担，而且能提高作业的有效性。

大多学校的作业都是“后置”的，即都是在课堂教学之后，再做相应的作业。

研究洋思中学和杜郎口中学的经验发现，他们“成功的秘诀”在于在学生作业环节上是“作业前置”。尤其是杜郎口中学，他们每课都有“学案”。所谓“学案”，其实大多是学生的作业，即要求学生自学教材，或是同学互相帮助，完成“学案”上的一些题目。这一看似简单的改变，其实意义重大。通过“作业前置”，有效地把学生完成作业的过程变成了学生自学或互帮互学的过程。

### 三、作业的完整反馈

完整的作业反馈，一般应该是3个步骤：判断—评讲—改正。现在作业反馈的管理制度一般规定：教师“全批全改”。这个规定是缺乏科学根据的。所谓教师“全批全改”，实质仅仅做了“判断对错”的工作。教师一般用“ ”“×”判断学生作业的“对”或“错”，然后要求学生改正。部分学生改错时，将其他同学的作业一抄了事。因此，作业反馈的过程不完整。

教师可采取以下做法。

大多数的作业，可以由学生相互之间完成对与错的“判断”。

教师重视普遍性错误的评讲，并督促学生及时改正。

学生相互完成作业的判断，比教师完成判断更有价值。具体表现在3个方面其一，学生在相互完成判断的过程中，多了一次学习的机会。即使是小学一年级的学生，相当数量的作用也是可以相互完成判断的。即使是学生的作文，偶尔也可以让学生相互修改。让作文差的学生改好

作文，也是一种有真实意义的学习。作文好的学生改差作文，也许比教师改得更接近学生的“最近发展区”。其二，节约教师时间。学生相互完成判断，可能1~2分钟就完成了，而教师“全批全改”所花的时间，则需要1~2分钟乘以所有学生数。其三，增加学生之间真实的交往与合作。学生合作意识和能力的形成，靠“讲”合作的意义与方法是没有用的，只有在真实的交往、合作的过程中才能慢慢养成。学生相互批改作业，就是一种真实的交往与合作的活动。

也许有人会问：那教师如何掌握学生作业的情况？教师掌握学生作业的情况并非只有“全批全改”一条路，课堂作业时的巡视、学生的汇报等，都是教师掌握学生作业情况的有效办法。

## 第七章 教师管理与培训

少数民族地区小学低段汉语教学模式的变革，看似涉及面很小，其实同样属于课程体系变革的范畴。长期以来，人们对课程体系的认识比较多地停留在“教学内容和进程的总和”上。从课程体系要素分析，往往主要指课程观、课程目标、课程内容、课程结构和课程活动方式等。这种对课程体系的认识是不全面的。一定的课程体系，需要与之相应的管理。反之，新的课程体系建设极易受到管理制度所限，或难以实施，或即使实施也难以实现预期目标。因此，建构少数民族地区小学汉语课程体系，必须把管理制度建设和专业支持体系建设作为课程体系的重要组成部分进行系统建构。

### 第一节 重新认识管理

#### 一、管理的含义与属性

管理是人类协作的产物。科学管理之父 Taylor 说过：“管理就是确切地知道你要别人去干什么，并使他用最好的方法去干。”在最初的管理大师眼中，管理就是指挥他人能用其最好的工作方法去工作。Simon

---

泰罗，科学管理原理[M]，冯风才译，北京：中国社会科学出版社，1984。

教授曾经对管理有句名言：“管理就是决策。”宏观管理之父 Henri Fayol 所提出的管理的概念则沿用至今，他认为，“管理是所有的人类组织（不论家庭、企业还是政府）都有的一种活动，这种活动由 5 项要素构成：计划、组织、指挥、协调和控制。”马克思对于管理也有过精辟的论述：“凡是有许多人进行协作的劳动，过程的联系和统一都必然要表现在一个指挥的意志上，表现在各种与局部劳动无关而与工场全部活动有关的职能上，就像一个乐队要有一个指挥一样。”从管理理论学者们对管理的定义来看，凡有人群活动或有组织必然会有管理，人群活动范围越广，管理的必要性也就越大。管理是人类一种有目的、有计划、有组织、有领导的活动方式，其具有领导与管辖、处理、管人、管事、理财等多种含义。管理是有目标的，并以达成组织的目标作为管理的最终目的。管理作为一种活动，是在组织中不可或缺的组成部分。世界上的资源有限，供给有价格，达成组织目标都有一个成本和收益的比较，有一个投入产出的衡量。组织或者团队的生存、经济的发展、社会期望目标的实现等都离不开有效的管理，管理是生存系统中的软件系统，是科技转化为生产力的桥梁，是提高组织生产效益、促进社会生产力持续健康、有效发展的决定因素。

总的来说，管理是对组织的资源进行有效的整合以达成组织既定目标与责任的动态创造性活动。计划、组织、指挥、协调和控制等行为活动是有效整合资源所必需的活动，故而它们可以归入管理的范畴之内，但它们又仅仅是帮助有效整合资源的部分手段或方式，因而它们本身并不等于管理，管理的核心在于对现实资源的整合。

---

赫伯特·西蒙：管理决策新科学[M]．李柱流，汤俊澄，等译．北京：中国社会科学出版社，1982．

法约尔：工业管理与一般管理[M]．周安华译，北京：中国社会科学出版社，1982．

马克思，恩格斯：马克思恩格斯全集（第 25 卷）[M]．中国中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局译．北京：人民出版社，1973．

人是管理当中最核心的问题。人性是人的自然属性和社会属性的统一。马克思曾经明确地指出：“人的本质并不是单个人所固有的抽象物，在其现实性上，它是一切社会关系的总和。”人们在社会关系中所才形成的生产关系是一切社会关系的基础，对其他一切的社会关系起决定作用。这种人在生产关系中所处的地位决定了人的社会属性。人的社会属性是不能离开自然属性而单独存在的。人是自然的产物，必须遵循和服从自然的规律与法则，失去自然属性，人也无法生存。人的自然属性和社会属性的有机结合决定了管理的二重属性。

管理的二重属性指管理的自然属性和社会属性。管理的自然属性指的是管理是不随着个人意识和社会意识的变化而客观存在的。这种客观存在是对各种资源，包括人、财、物等加以整合和协调的过程，是对社会劳动的必然要求，资源整合利用的过程与人的分工协作都离不开管理，因此，管理也是一种生产力，管理的自然属性也成为管理的生产力属性。管理的社会属性指的是任何管理活动都是在特定的社会关系下进行的，都必然体现一定的社会关系的特定要求，也必然为特定的社会生产关系服务，管理不仅与生产关系相联系，也是一定社会制度的体现，也反映和维护一定的社会制度，其性质取决于社会制度的性质。因此，管理的社会属性也被称为管理的生产关系属性。

管理的自然属性和社会属性既相互依存也相互制约。管理的自然属性离不开社会属性，它总是存在于一定的社会关系和社会制度中，否则，离开了社会属性的管理就成了没有形式的内容。而管理的社会属性也离不开自然属性，否则就成为失去了内容的形式。二者又是相互制约的，管理的自然属性要求社会具有一定的生产关系和社会制度与其相适应，而管理的社会属性的不断变化必然使管理活动具有不同的性质。

---

马克思，恩格斯．马克思恩格斯选集（第1卷）[M]．中国中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局译．北京：人民出版社，1973.

## 二、管理的特征

管理是对组织的资源进行有效整合以达到组织既定目标与责任的过程。管理活动不同于文化活动、科学活动与教育活动，是因为它有其自身所特有的动态性、科学性、艺术性、创造性和经济性。

### （一）动态性

世界上唯一不变的就是变化本身。管理活动是在变化的环境与组织当中进行的，需要面对在资源配置过程中的各种不确定性。管理不仅需要学习管理的理论等书面内容，还需要在实践中操作，各个组织的客观环境和具体的工作环境不同，各个组织的目标与从事的行业、资源配置的方式不同，因此，不存在一个标准化的管理模式，更重要的是学会在什么状况下如何实施具体的管理。

### （二）科学性

管理的动态性并不意味着管理活动没有规律性可言。一般来说，管理活动可以分为两大类：程序性活动和非程序性活动。程序性活动指有章可循，按章操作便可达到组织既定目标的管理活动。非程序性活动是指需要边操作边探讨的管理活动。两类活动是可以相互转化的。程序性活动是由非程序性活动经过实践，科学地总结管理活动和管理对象的规律性进而转化的。总结和提炼体现了管理的科学性。在动态的环境和组织当中，不断地对新的管理对象进行新的管理实践，不断地进行理论的升华和实践的反馈，以更有效的手段利用和整合资源，这正是管理理论和管理科学发展的源泉和动力。

### （三）艺术性

管理的科学性并不意味着任何管理活动都是有章可循的，特别是对于那些非程序性的、全新的管理对象。因此，具体管理活动的成效与管



理主体技巧的运用和发挥密切相关。这种运用和发挥体现了管理主体设计和操作的艺术性。在管理活动当中,达成资源有效配置的目标的过程中有多种可供选择的管理方式和手段,在众多选择当中选择一种合适的用于现实的管理方式和手段,也是管理主体的艺术性技能。艺术性更多地取决于人的直觉、价值观、经验、阅历等的综合,是一种非理性的判断,也是管理活动充满魅力、挑战和活力的关键所在。

#### (四) 创造性

管理的艺术性决定了管理的过程就是具有创造性的。管理活动是动态的,具体的管理对象是不同的,因此,在管理过程中没有一种唯一的、完全有章可循的模式参照,要达到具体的组织目标,就需要有一定的创造性。管理的创造性植根于动态性之中,也是需要管理者面对纷繁复杂的内外环境发挥自身学识、有效达成组织目标的关键所在。

#### (五) 经济性

资源是有限的,管理的本质就是以有限的资源配置获取最大的效益,这是管理的经济性所在。具体体现在3个方面:第一,管理的经济性反映在资源配置是有机会成本的,选择一种资源配置的方式是以放弃另一种资源配置的代价取得的;第二,管理方式方法较多,每一种方式方法的成本不一,如何选择就是经济性的问题;第三,管理是对资源有效整合的过程,选择不同的资源供给和配比,就有成本大小的问题。

管理的5个特征是相互关联的,是管理性质5个不同方面的反映。

### 三、管理的目标与手段

任何一个组织的存在都有其目的性,组织目标是组织所要达到的预期结果或者最终目的。任何一个组织或者个人的行为都要指向一定的目标,没有目标的行为就是盲目的行为,没有目标的管理活动就是盲目的

管理活动。

组织总目标可以通过层层纵向分解或者按照不同领域横向分解为具体的达成目标，管理活动的具体目标不断衔接，形成组织的终极目标及既定目标。

组织的既定目标具有双重的特征：功利性和非功利性。功利性是指组织存在的根本价值。例如，作为经济组织的企业的既定目标是获取最大的利润，而作为学校，其功利性目标是培养德智体美全面发展的人才。而非功利性目标是指在目标实现过程中获得的非预期的其他价值。例如，学校在培养人才的过程中，形成了校园文化，创新了课程体系等，都是既定目标中非功利性的体现。

管理目标是组织既定目标分解后的具体目标，具体管理目标的逐步实现将最终帮助组织既定目标的实现。例如，学校的管理目标是学校的管理工作要争取达到的预定目标，是对学校管理工作的全部要求，也是实现学校教育目标的手段。

管理是资源整合的活动，实施管理活动的主体是人，组织的资源，包括物质资本、人力资本、信息资本等是管理的客体。管理主体对管理客体实施管理以达成组织的既定目标与责任，就是管理的过程。这一过程是具有巨大的不确定性的。因此，管理的主体必须在管理的过程中寻找一些特殊的手段或行为来帮助降低这些不确定性，以期使管理的实际结果与预期目标一致，从而产生了计划、组织、指挥、协调、控制等行为活动。

计划是对未来行动或者活动以及未来资源供给与使用的筹划。计划可以降低组织在资源配置过程中的不确定性，无论是战略战术计划，还是职能部门或者具体工作部门的计划，都希望通过事先的安排有准备地迎接未来，或者按照设定的目标循序渐进，从而减少未来工作中本身可能产生的不确定性。

指挥是指领导指示组织内人员去执行组织的计划，实现组织的目标。一般来说，指挥有 4 个功能：一是根据内外部环境，指挥组织内的

资源去适应环境；二是激发组织内成员的积极性，创造发展的机会；三是协调组织内人员的人际关系，降低组织内耗；四是督促组织内的成员将个人目标与组织目标结合起来，努力做好本职工作。从组织的 4 个功能来看，既要降低成员在劳动过程中主观努力程度发挥过程中的不确定性，又要降低组织内外部环境的非确定性问题，还要督导所有组织成员按照组织责任及分工避免差错，因此，有效的指挥可以降低组织运作过程中的不确定性。

协调是将资源按照规则和配比安排的一种活动。专业化使得工作效率提高，也导致了分工合作之后各个工作主体之间的配合问题。如果配合不好，则可能导致总体效率下降，产生内耗甚至负效应。为了防范这种情况发生，就需要协调行为使分工产生合力，消除由于分工带来的不确定性。

控制是根据预期目标在管理过程中不断跟踪和修正行为，使之朝着既定目标实现预期成果。在各种不确定因素下，管理活动中的每一项行为都有可能产生偏差，从而使得既定目标或业绩难以达成。为了及时纠偏，控制就显得非常有必要。通过控制这一行为，可以降低工作行为及其结果与既定要求与目标的不一致性。

尽管管理发展历史上管理大师们对管理手段的认识各有不同，如有些管理著作中将领导、监督也称为管理的手段，但是，经过多年的实践检验，计划、组织、指挥、协调和控制作为管理的主要手段得到了学界的认可。

## 第二节 课程管理中的问题

课程的变革不仅仅是一个“专业问题”，而且是非常重要的“管理问题”。课程的变革没有与之相适应的管理，教师即使“能做”也不一

定“真做”。在少数民族地区低段汉语教学研究的过程中，我们始终高度重视在课程实施中的管理问题。如果这些问题不能得到解决，单纯的课程改革是很难实现预期目标的。

## 一、管理中的人性判断

管理的起点在于对人性的判断。《三字经》开篇就讲：“人之初，性本善。”孟子也支持这一学说，认为人刚出生时，心灵是洁净而淳朴的，所以“人无有不善，谁无有不下”。而另一大儒荀子就认为人本为恶，他认为人刚出生什么也不懂，须用道德礼制加以约束才能为善。

哲学家海德格尔在其著作《路标》中说，人永远在路上，所以人本善或人本恶，是一个伪问题。在人类开始形成之前，人是动物，无所谓恶，行为都是本能。后来人类基本上用道德伦理来约束会有不好影响的本能行为，遵守约束即是善，不遵守就是恶。达尔文在《人类的由来及性选择》中论证了人是一个伦理的物种，人最终是向善演变的，人最终会关爱地球，乃至更大的空间内的其他物质、物种。

今天，也许我们很难得出到底是“人本善”还是“人本恶”的最终结论。但从教育人的群体特征分析，确实普遍存在“善”与“恶”的两面性；从教育教学管理的现实分析，更多管理措施是基于“人本恶”的。上级在制定文件时，很多时候前提都错了。类似于一些审判制度，搞的是“有罪推论”，即假设“校长是不会办学的”“是不认真办学的”；假设“教师是不负责任的”“是偷懒的”。于是，以极少数最低水平的学校和教师作为参照，制定相关的管理措施。事实上，绝大多数学校和教师都是认真办学和教学的，少数学校和教师有问题，我们应该区别对待，应该去支持和帮助，也可以督察和惩罚。不能因为少数学校和教师的问题，进而失去对大多数学校和教师的信任。例如，我们发现个别教师备课不够认真，于是出台相关备课制度，检查备课本，结果导致备课变成了“抄写教案”；我们发现个别教师批改作业不够认真，于是规定“学

生作业必须全批全改”，结果忽略了作业批改方式还有更有效的多样方法……

任何群体也许都有所谓的“恶人”，或者都会有某些“恶的表现”。面对这种事实，我们需要思考3个问题。一是“恶的表现”是“普遍现象”还是“极少现象”？如果只是“极少现象”，我们可以采取有针对性的措施应对，而不必“把全体都当成恶人”。当下不少教育管理措施正是这样的哲学起点，将大量“善人”从源头上与管理措施对立。二是教育作为一种“专业工作”，我们是否可以完全控制其行为方式？很多教育管理者总是在自觉与不自觉间认为自己比被管理者更智慧，更懂得教育，要求被管理者“按照我说的做”“按照制度规定的做”。这种思维和行为，事实上违背了教育作为专业性工作“永远无法完全规定其行为”的基本特性。规定越多，往往教育的针对性和创造性越少。三是越来越多、越来越细的管理制度是否真正有效促进了教育水平的提升？从大量实际效果来看这是很值得怀疑和反思的。

## 二、管理中的权力边界

从教育管理来看，从上到下普遍存在严重的“管理越位”，即上级去管理了太多该下级管的事情，“靠指示办学”“靠指示教学”非常普遍，形式主义盛行，“运动式教改”一阵风……

1993年我在自己的第一本专著《跨世纪的忧患——中国社会问题与教育》一书中谈到教育体制改革，曾经咬文嚼字“放权”还是“还权”的问题。如果本来应该是上级的权力给了下级，那是“放权”。如果本来是下级的权力，过去在上级，现在给下级，那么应该叫“还权”。现在太多本应该属于下级的权力被牢牢掌握在上级部门，从而导致各级都可以不为教育失败承担责任。

上级制定了不少文件，尤其是管理学校和教师的制度，这些制度大多是参照“最低水平教师”或是“最不认真教师”的问题制定的，结果

导致教师花很多时间做些劳而无功的事情。例如，上级发现有个别教师没有认真备课，便出台文件规定教师的教案应该怎样做，就连“教学目标”一定要分成“知识与技能目标”“过程与方法目标”“情感态度价值观目标”，甚至教学过程应该有多少个环节都有规定。又如，上级发现个别教师批改作业不认真，于是规定作业一定要“全批全改”，禁止学生相互批改作业。再如，上级发现一些教师不怎么读书，于是规定教师必须读书多少本，每期写多少字的读书笔记。凡此种种，不一而足。

上级的检查评比多如牛毛。每一次检查评比都有大量的资料要求，全校教师加班加点，甚至通宵达旦，劳民伤财。在具体管理中，主要的措施是检查与评估。各级各类检查评估之多，已经到了“学校难以放下一张平静的书桌”的地步，四川省某学校 2012 年接受各种检查评估达 128 次，除去假期、周末的时间，约 1.5 天就要接受一次检查评估。

2011 年 12 月，我在美国堪萨斯州蓝谷学区考察，发现美国的教育管理并不像我们那样给教师太多的规定，也没有那么多检查，可是教师的工作状态比我们好很多。

美国不像中国有一个自上而下的垂直管理体系。美国的教育部是一个没什么权力的部门（甚至有些历史时期，美国没有教育部）。教育部的职能简单而有限，主要是提供联邦资助，收集和传播关于学校和教育的信息，以及确保教育机会的平等。教育部既无权任命学校的校长，也无权规定教师的职称和薪水，更无权过问学校的课程和教师的教案。根据国会的立法，美国教育部被明确禁止“对任何教育机构、学校或学校系统的课程设置、管理或者人事安排进行任何形式的命令、监督或者控制”。受到此等限制的教育部，当然也只有“服务”的份了。

美国“学区”范围与行政区划都不是完全对应的关系。例如，我们考察的蓝谷学区，主要范围是奥弗兰帕克市，但还有一部分范围不属于该市。市里也没有教育局。教育管理重心在“学区”。蓝谷学区共 2 万多学生，学区从事管理和专业支持的人员达 400 多人。学区的主要领导和专业人员大多都有教育专业的博士学位。

蓝谷学区的最高权力机构为董事会。其成员 7 人，全部由学区所在的选民选举产生，5 年一任。为了保证董事会的独立性和公平性，董事会成员的工作完全是义务性的，不领取任何工资和报酬。董事会的主要职能是制定学区发展的大政方针，选聘学监（学区的最高执行官，类似公司的 CEO，执行董事会做出的决定），并监督和评估学监的工作。

学监选聘专业人员组成自己的内阁，指导内阁成员去执行董事会制定的政策，完成董事会下达的任务。这个内阁就是学区的高管团队，加上学监，一共 14 个人。内阁成员全部是专职人员。

董事会每个月会有一次公开会议。虽然很多议题已经在内部会议上讨论过，但是最后的决定必须在公开会议上通过每个董事会成员举手表决做出决定。学区的任何人都可以参加公开会议，并对董事会的决定提出疑议和问题。每次董事会公开会议都有会议记录，甚至把会议过程通过电视直播并录像存档。学区所在地的任何人都可以向学区索要这些记录档案。这样做保证了所有有关学区的重大决定都是在“阳光下”做出的，同时这也是选民对董事会监督的一个机制。

美国的教师没有职称，没有“评优选先”，也没有“绩效工资”之类的激励措施，教师还是“铁饭碗”，教师的收入差异很小。但令人费解的是，美国教师工作的状态很好，没有国内的“职业倦怠”之说，大多教师都认认真真地努力工作。

细细分析，其实很容易发现：美国教师的工作，没有太多的形式主义的东西，他们可以更多安心于教育教学，体会学生进步带来的职业快乐与成就。

当前，中国特别需要削减教育行政部门的权力。中国教育需要“三自”：学校自主办学，教师自主教学，学生自主学习。没有这“三自”，中国教育难以走出困境。没有自主，哪来创新？没有自主哪来专业工作的乐趣？专业工作的乐趣，其实就是源于“按自己的想法做成一些事情”。例如，教师按自己的想法把一节课教好了，或是按自己的想法帮助一个“问题学生”进步了，这是多么快乐的事情。但现在的问题是，

教师和校长都太少能够按照自己的想法教学或是办学。

### 三、管理中的“两个平衡”

教育工作是具有高度复杂性的专业工作。我们在教育管理中必须高度重视“规定性与自主性的平衡”和“加法与减法的平衡”。

再高明的管理，永远也无法完全规定教师的教育教学行为。因此，管理规定无法解决所有问题。不仅要分析哪些应该有清晰的规定，而且要在制定规定的同时，思考教师或校长留下哪些自主空间。没有校长和教师的自主，教育教学永远只能是低水平。

有效的教育教学变革，应当是自上而下与自下而上相结合的渐进过程。这个过程的关键，不仅是教师理念的转变、方法更新，还有教师自主意识的觉醒。一个完全按规定、按领导指示教学的教师，永远成不了真正的优秀老师。一个完全按规定、按领导指示办学的校长，永远成不了真正优秀的校长！

教师和校长在大量的规定之中做事，接受太多的检查评估，明知大多工作缺乏本质意义，尤其对学生的价值有限，但还不得不加班加点地做。一个总是在做“缺乏实际价值的工作”的人，出现职业倦怠是难以避免的结果。

有一句广告语说得好：“我的地盘我做主！”教师的“地盘”在课堂，校长的“地盘”在学校。尽管教育教学管理普遍存在“越位”现象，但在学校、在课堂仍然有不少的自主空间。为什么教师、校长就不能多少有些自主呢？

这已经不是能力的问题，而是态度的问题、思维方式的问题了。比较优秀的学校、优秀的教师，我们与他们之间的差异并非是否严格按照上级的指示，而是是否有更多的自主创新。

创新需要突破传统，需要突破习以为常的制度，需要承担风险。这当然需要勇气和胆识。教师和校长，只要真实坚守“为学生更好”的原



点，怎样越规破矩都不会犯大错，就可以有更大的勇气。

“教育只有科学的原则，难以有科学的方法。”教育教学的常态是，永远处在“尝试—反思—再尝试”的循环之中。所谓“科学的方法”，就是在遵循一定科学原则之下，针对不同对象，以及同对象的不同环境，所采取的相对有利于教育对象更好发展的行动。这个方法没有绝对“科学”，只有相对“科学”。因为从总体上看，教育教学始终是一门“遗憾的艺术”，再好的一堂课，都一定有反思、改进的空间。

例如，在四川少数民族地区，小学生刚进校时，不同学校，不同班级，甚至不同的学生，汉语的基础差异很大，特别需要教师针对学生实际选择不同的教学内容，采取针对性的教学方法。而这里使用和内地一样的人教版教材，让教师教授规定的内容，完成规定的任务，一学期一本教材确实“教完了”，但学生的期末考试平均成绩只有几分，这不仅说明实际教学完成情况的彻底失败，而且带给学生严重的挫败感和“汉语难学”的负面情感体验，其后果十分严重。如果我们在作制度设计时能够给教师原则性的引导、方向性的引领，把教学的自主权还给教师，是不是实际效果会更好呢？所以，愚以为：教育改革不仅要从教育专业的角度设计，而且更重要的是要从教育制度的角度去设计。只有通过制度的调整，才能给教育系统带来求真务实的风气和开拓创新的勇气。

当然，任何群体都可能存在责任感甚至道德缺失的人，也会有专业能力不足的人。但从总体上看，他们一定是少数。针对少数人的问题，我们应当在管理中采取针对性的措施，而不是“一竿子打一群人”。

与此同时，我们还必须注意到：教师和校长的时间是一个常数，不可能无限增长。大哲学家亚里士多德曾经告诫我们：“没有闲暇就没有智慧”。如果形式化的活动、没有太多教育价值的活动占去教师和校长太多时间，那么，毫无疑问他们用在更有价值工作上的时间必然减少。所以，在给教师和校长加些什么的同时，需要思考给他们减些什么。

在做减法时，我们常常会受到这样的困扰：教育局要求做的，学校要求做的，“好像都可能具有一定的意义”。在现实中，校长和教师的工

作，完全没有意义的事情确实是很少的。例如，教师“抄教案”，不少教研员和校长都说，“抄一遍总比不抄好”，甚至有校长说，“练练字也好”。我们认为这样的认识是非常有害的。教师有限的时间，用在了大量“价值有限的事情”上，就会导致教师在其他“更具价值的事情”上的付出减少，不少教师抱怨：“现在是挤点时间教书”。

### 第三节 培训体系建设

汉语教学的课程改革，必须要有相应的专业支持体系的支撑。民族地区相对发达地区，其教育支持存在体系不够健全、专业支持力量薄弱等具体问题。在汉语教学改革的过程中，尤其需要加强。在汉语教学改革的专业支持中，教师培训是最基本的专业支持活动。如何提高民族地区汉语教师培训的针对性和实效性，不是“就培训说培训”能够解决的问题，而是需要建构一个全新的体系来发挥更大的实际价值。

少数民族地区干部和教师培训越来越受到重视，但普遍存在“简单套用内地经验”“简单开设各种培训班”“要求教师大量远程学习”等做法，实际效果并不显著。尤其是少数民族地区的汉语教学，由于与内地《语文》教学存在较大差异，简单套用内地经验的做法更是严重脱离实际。在为各级少数民族地区学校投入大量培训经费的背景下，如何构建少数民族地区教育干部和教师培训体系，如何显著提高培训的实效，不仅是培训变革的迫切需要，更是少数民族地区教育发展的迫切需要。少数民族地区汉语教师的培训，也应当置于少数民族地区干部和教师培训的体系之下进行系统设计，才可能取得更好的效果。建构少数民族地区教育干部和教师培训体系，需要从以下 6 个方面系统设计。

## 一、理念：从“发达经验”到“实际需要”

长期以来，在推动欠发达地区教育发展的过程中普遍存在“简单套用发达地区经验”的做法，总以为移植发达地区的经验就可以解决欠发达地区的问题。例如，用城市的经验解决农村的问题，用发达地区的经验解决欠发达地区的问题，用内地的经验解决民族地区的问题，用优质学校的经验解决薄弱学校的问题等。近年，各级政府高度重视民族地区教育的发展。在投入大量资金改善办学条件的同时，组织了大量的干部培训和教师培训。最常见的做法是将民族地区的教育干部和教师送到相对发达的地区进行专题培训或是跟岗学习，或是选派内地教师到民族地区支教，或是选派内地专家到民族地区开展培训活动，或是通过网络，让民族地区的学生与内地学生同步上课。这些活动的开展应当说取得了一定成效，但实际效果并不显著。

发达地区及学校的经验当然是具有学习价值的，但对于欠发达地区的学校，往往都不能照搬，需要从实际出发进行二度设计与转化。然而，由于欠发达地区自身能力较弱，大多不完全具备转化的能力。不少欠发达地区的校长和教师到发达地区学校观摩学习，很多时候看到的是城市学校的“非专业优势”，如办学条件更好、家长更支持学校、学生更聪明等，学习的结果，不是“提气”而是“泄气”，甚至找到自身工作不好的客观理由。

因此，帮助民族地区干部和教师队伍成长，不能简单套用城市经验，也不是简单组织少数民族地区干部和教师到城市观摩学习或是上挂锻炼，而是应当从少数民族地区的实际出发，抓住少数民族地区教育的“最近发展区”，通过“阵地前移”，组织具有针对性的专家和内地优秀教师深入少数民族地区学校“共同工作”，或是远程互动交流研讨等，共同探寻少数民族地区教育管理改革及教育教学改革的针对性措施。内地专家或一线优秀教师，不是“简单推广自己已有的理论与经验”，而是“基于少数民族地区学校的实际，与少数民族地区同仁共同探索切实可行的

行动”；课堂示范活动，不是“用城市的学生上示范课”，而是“用少数民族的学生做示范课”。只有这样，先进的理念和内地的经验，才能有效转化为少数民族地区学校管理和教育教学改革可以实际运用的经验。

## 二、定位：从“能力提高”到“工作改进”

传统的干部培训和教师培训的目标定位一般是定位在“能力提高”上的。在课程设计时，往往从“理想校长”或“理想教师”出发，对应校长和教师能力上的差距，形成“采购清单式的培训课程”。这种培训定位的问题主要表现在以下几个方面。

一是短期的培训事实上是不大可能提高一个人的能力的。教育干部和教师都是“实践性专业工作”，其能力在长时间的教育教学实践中才能得到真正提高。根据英国的定量研究，从培训的时间来看，一般少于14天的培训，不大可能影响一个人的能力。尤其是以讲座为主要形式的培训，更加难以影响一个人的能力。

二是对在职人员的培训，其根本目的不是“提高能力”，而是“推动实际工作的改进”。教育从业人员，既然已经入职，从理论上讲，他都应该具备基本的从业能力。之所以需要对他们进行培训，根本目的不是“提高”，而是在于促进其“改进工作”。因此，培训不应当是基于“提高其某些能力”，而应当基于“帮助其改进某些工作”。两者看似并不完全矛盾，但事实上差异很大。如果是基于“提高其某些能力”，那么课程实际的主要参照系则是能力结构上的差距；如果是基于“帮助其改进某些工作”，那么更多的是“问题导向”，着眼于“问题解决”。

三是即使提高了教育干部和教师的能力，其实际工作也未见得能真实改进。在教育干部和教师培训中，长期存在一个“错误的假设”，即教育干部和教师的能力提高了，自然会改进其工作。事实上并非如此。教育教学的改进是一个系统工程，不仅与教育干部和教师的能力相关，而且与教育教学管理有直接关系。因此，教育干部与教师培训不仅需要

从实际出发，着眼于学校实际问题的解决，而且需要基于“改进某些工作”的整体设计。不仅需要基于“问题解决”的专业培训，而且需要相关管理制度的调整，促进培训所得转化为“改进实际工作的行为”。改进者可以获得更多的肯定和激励，拒绝改进者的利益可能受到某种程度的影响。

### 三、内容：从“理论为主”到“技术为主”

传统培训的内容安排大多表现为“理论在先，实践在后”。这种安排看似合理，其实也是缺乏实效的。陶行知先生将王阳明的“知是行之始，行是知之成”改成“行是知之始，知是行之成”，强调“教学做合一”。这一理论创建不仅对中小学的教学改革具有直接意义，而且对教育干部培训和教师培训中的课程改革也具有十分重要的意义。

所谓“实践”就是解决“怎么做”的问题；所谓“理论”就是解决“为什么”的问题。教育干部和教师的工作，很多时候并不是非“知道为什么”才做。在多次，甚至长期“做的过程中”，明白“为什么这样做”，这就是理论。教育干部与教师的理论，通过灌输而获得是缺乏实际价值的。只有在实践中“内生的理论”才更具有实际价值。

因此，教育干部和教师培训的重点不是“转变观念”，也不是“提高理论水平”，而是应当“以技术为重”。即首先解决教育干部和教师“怎么做”的问题，并推动教育干部和教师“实际工作改进”。然后，在“实际工作改进”中引导教育干部和教师理解“为什么这样做”，从而促进其自主建构对教育教学及管理的理解，形成“理论水平”。

教育干部培训近3年应重点抓以下3个方面的内容。

一是学校发展计划。可以借用英国学校发展计划的全套技术，推动学校制定“以问题解决为中心的发展计划”，在相关培训和实际工作中分析学校问题，形成发展愿景，制订推动学校发展的“具体活动计划”。避免制定传统的、实际意义不大的、“原则性规划”。具体内容可参考《人

民教育》2013年第10期《中英“学校发展计划”之比较》。

二是学校文化设计。文化是学校的灵魂。少数民族地区学校的发展不仅需要形成自己的文化，而且由于近年学校办学条件的改善，迫切需要通过校园文化建设，营造更具教育意义的校园。因此，每一所学校如何总结梳理自己的学校文化，做好校园建设规划和校园文化设计等，是学校面临的迫切任务。同时，学校干部队伍在专家指导下开展学校文化设计，也是干部队伍提高教育认识，明确学校发展方向与特色，凝聚教师队伍等的重要抓手。

三是学校制度建设。建立健全学校管理制度是推动学校发展的重要杠杆。少数民族地区的不少学校存在管理制度不够健全的问题。可以从少数民族地区学校的实际出发，结合相关专题培训，推动学校开展有广泛教师参与的学校管理制度建设工作。完善学校制度体系，推动制度的执行，以此撬动学校工作状态的改善。在制度建设的过程中，应当避免两个常见问题。一是简单移植内地优质学校的管理制度。优质学校的制度固然有其学习的价值，但并不见得完全适合搬运到少数民族地区。少数民族地区学校的制度建设，应当更加注重从实际出发。二是校长或学校班子成员订立制度，简单要求教师遵从，或是形式主义地征求教师的意见，缺乏教师的深度参与。制度是学校团队共同认可的行为准则，其制定的过程，不仅是制度条文产生的过程，也是凝聚共识，达成共同价值观和行为规范的过程。

教师培训应重点抓好以下4个方面的内容。

一是低年级汉语教学。低年级汉语教学水平低，是制约少数民族地区教育整体水平的瓶颈。突破低年级汉语教学瓶颈，提高学生小学低段汉语听说能力，是提高少数民族地区教育整体水平“最简单”“最有价值”的措施。应从“降低难度”“转移重心”“丰富方法”3个方面着手。

二是班主任技术。主要着眼于如何建设和管理一个班级。以班级管理常规为线索，以民少数民族地区学校班级建设案例为基础，促进班主任工作的改进。

三是课堂教学技术。主要以教师能上好课为基本指向，将培训、教研及教学常规改革整合，推动教师掌握“以学生学习活动为主线的教学设计”“说明任务”“小组合作学习”“课堂反馈”“作业批改”等技术。

四是信息技术。近年，少数民族地区学校配置了大量的信息技术设备，如何在教育教学中有效运用是迫切课题。应强化信息技术在教育教学中的运用培训，促进校长和教师运用信息技术，提高管理水平和教学水平。

#### 四、方式：从“以教为重”到“以学为重”

传统的培训是以“教”为重心的，学习方式以接受性学习为主。长期的实践证明，这种培训方式的效率是比较低下的。在少数民族地区的教育干部和教师培训中转变培训方式，不仅能直接提高培训效益，而且培训方式本身能够为校长改进管理方式和教师改进课堂教学方式提供直接的“正向示范”。主要应当采取以下培训方式。

##### 1. 线下培训

一是参与式活动。通过生动、多样的活动，调动受训者的参与。可以利用国际合作项目开发的参与式培训资源。

二是任务驱动。在集中培训期间及集中培训后，通过给参与者布置与培训相联系的任务，促进参与者在完成任务过程中的学习和提高。

三是校本研修。将校本研修活动与培训内容结合，在一定时期内围绕培训主题，开展主题化、成果化的校本研修活动。

四是“小学期制”。利用少数民族地区与内地暑假的时间差，组织内地优秀校长和教师组成团队，深入到少数民族地区学校短期工作（两周左右），既促进内地校长与教师了解少数民族地区的教育，并基于少数民族地区实际想办法、出主意，同时也促进内地学校与少数民族地区学校的深度交流与合作。

## 2. 线上培训

互联网是少数民族地区教育干部培训和教师培训可以充分运用的重要辅助手段。但运用时应当避免简单地把讲座和课例搬上互联网的做法。注意，互联网只能是一种辅助手段，而不能是培训的主要方式。

可以把创新工作坊作为核心抓手。在一定范围内选择具有针对性和实用性的专家及一线优秀教师，通过培训及研讨，统一工作思路。由专家和坊主共同研制“工作坊活动计划”。工作坊挂牌招募成员，原则上每个工作坊成员 30 人左右，运用互联网组成学习与研究的团队。线上线下结合，在共同学习、研究和具体工作中相互促进，共同提高。

筛选工作坊活动中形成的优秀成果，如课程、课件、教学设计、作业设计、示范课等资源，在平台上分享。

工作坊的建设应适当淡化“行政措施”，重视“非正式学习组织”的特性。政府在工作坊运作中发挥引导、支持、激励的作用。

可以预算一定经费，给工作坊成员“边学习边挣钱”的理念。工作坊的线上活动通过云平台自动生成过程性大数据。每年根据大数据分析结果，给专家、坊主、成员发放一定的津贴，调动工作坊成员的积极参与，以及学习与研究过程的成果生成。

## 五、组织：从“简单办班”到“四个结合”

“简单办班”是少数民族地区干部和教师培训最常见的做法。各种培训班相互独立，缺乏必要的联系与支撑，使培训的实际效果有限。应当将少数民族地区的教育干部培训和教师培训作为一个整体，按照 3 年周期系统设计。各种培训相互配合支撑，形成推动少数民族地区教育整体提升的合力。由于专家资源及经费投入所限，可以形成分期分批计划，从最薄弱的学校做起。在具体组织中，应注重“四个结合”。

一是教育干部培训与教师培训结合。教师需要了解教育干部培训后需要做的工作；教育干部需要了解教师培训的后续任务。在集中培训后，



教育干部行动与教师行动相互促进。

二是“插花式”与“大田式”结合。“插花式”即选择各类优秀教师或骨干教师组成培训班，目标指向其能够发挥示范引领作用，能够在全员培训中担负培训者的工作。“大田式”即每个学校教师的全员培训，重点落实教育教学中实际工作“如何做”的问题。在实际做的过程中，骨干教师能组织教研活动，或在教育教学中发挥示范引领作用。

三是集中培训与校本研修结合。多次集中培训的内容需要从系统的高度整体设计，同时，校本研修活动需要与集中培训紧密衔接，落实和深化集中培训所学，把培训与研修转化为学校工作的实际改进。

四是线下与线上结合。面对面的线下培训活动是永远不可能被线上培训活动完全取代的。应以线下面对面培训活动作为基础，使线上交流、资源共享等活动变得更为亲切和真实。少数民族地区网络平台所提供的资源，不宜简单购买内地课程资源。应“两条腿走路”：一是发动少数民族地区教师选择和推荐资源；二是注重发现少数民族地区教育干部和教师在教育实践中形成的资源。本地形成的资源，不仅更具有针对性和实效性，而且其资源形成的过程是本地教育干部和教师实际成长的过程。因此，在整个培训活动中，应着眼于推动教育干部和教师形成网络资源，并建立网络资源收集、评审、上传、奖励等机制。

## 六、管理：从“各自为阵”到“多方合作”

科学的管理是提高工作效率和效益的关键。少数民族地区教育干部和教师培训是一件具有系统性和创新性的工作，其管理可重点关注以下3个方面。

一是团队建设。优秀的培训团队是培训成功的关键。其成员标准不是知名度有多高，讲座有多精彩，而是能够落地管用；不是专家能提供什么，而是专家能够根据少数民族地区的需要开发什么。因此，少数民族地区培训团队的建设，不是简单选择专家，而是选择专家之后的团队

建设，包括经常深入少数民族地区，理解少数民族地区教育干部培训和教师培训的需要及思路，为少数民族地区开发针对性培训课程，以及在集中培训和校本研修等各类活动中相互配合，发挥团队力量。

二是第三方合作。第三方合作是政府支持和鼓励的专业支持方式。少数民族地区由于自身教研及培训力量不足，更需要通过第三方合作的方式整合优质资源“为我所用”。在合作机构的选择上，不仅可以选择高校或教育研究机构，而且可以选择有影响、有声誉的社会组织，如社会团体或专业咨询公司。通过第三方合作，整合针对性和实用性专业资源，为少数民族地区教育教学提供持续的专业支持。

三是甲方监督。如果采取第三方合作的方式，其工作中的监督是非常必要的。应组建甲方监督团队，及时掌握工作进程，监督是否按照合作协议有序开展工作，是否达到协议规定的具体要求，并及时与合作方沟通，促进各项工作按照预先确定的方案保质保量地推进。

## 后 记

接触少数民族地区的教育大约始于 2003 年。其时，四川省教育厅组织专家和一线优秀教师到四川省少数民族地区开展教师培训，得以与少数民族地区的校长和教师接触，并走进少数民族地区的课堂。在逐步了解和熟悉的过程中，尤其对汉语教学的问题陷入了深深的忧虑和思考——为什么那么多的小学生的汉语考试成绩仅有十多分，甚至白卷？

后来，四川省教育厅实施“世界银行贷款/英国政府赠款——西部地区基础教育发展项目”，本人被任命为项目专家组组长。再后来又被“中英西南基础教育项目”确定为项目协调员和项目专家，得以更多地深入四川省少数民族地区的学校开展调研与教师培训，与校长、教师深入研讨，慢慢形成了“以退为进”的汉语教学改革思路，并鼓励一些学校和教师开展小学低段汉语教学改革的实践尝试。尤其是丹巴县巴底乡邛山村小学的贾静瑶老师和色达县城关小学的张静老师在汉语教学中取得的显著成就让我深受鼓舞。2012 年底，在总结反思实践尝试经验的基础上申报了 2013 年度教育部人文社会科学研究西部边疆地区项目——《少数民族地区小学低段情趣化汉语教学模式研究》课题，于 2013 年 5 月正式被批准立项。

在课题研究的过程中，除更多深入四川少数民族地区外，还借工作之便，到西藏和新疆实地探访他们汉语教学的一些做法。研究越深入，更感汉语教学问题之重大，之复杂。本研究虽历时 4 年，做了大量工作，但仍感诸多不足。尤其是本研究所提出的“少数民族地区情趣化汉语教学模式”的实证性研究不够充分，需要在今后的工作和研究中不断深化。

在本课题研究中，四川省昭觉县、布拖县、色达县、若尔盖县等的相关领导和教师提供了大力支持和帮助；成都师范学院提供了课题配套经费支持；我的领导和同事邓达、罗雪莉、李巍、卢雄、张佳、杨其勇、刘杨、罗义蘋、丁俊玉、谢泽慧、姚翠薇、韩蕾蕾、吴春华、谢丹等同志不同程度地参与了研究活动，或提供了支持和帮助；成都市优秀语文教师张真琴、张同莲、谢璐礼、杨爱蓉等为教材的编写付出了极大的努力；我的学生曾雪莹、董文倩、刘汝楠、文稀等为调查统计及教材插图做了大量工作。他们不计报酬和个人得失，为课题研究付出了智慧和辛劳，在此，致以最真诚的谢意！

杨 东